



ISSN 2413-3329

ISSN 2520-6788

Науковий вісник

Мукачівського державного університету

Педагогіка та психологія

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ISSN 2413-3329

ISSN 2520-6788

НАУКОВИЙ ВІСНИК

МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

СЕРІЯ
«ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ»

Збірник наукових праць

Випуск 2(10)' 2019

Частина 2

МУКАЧЕВО

2019

**Науковий вісник Мукачівського
державного університету
Серія «Педагогіка та психологія»
Випуск 2 (10). Частина 2. 2019**

Головний редактор

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

Заступник головного редактора

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

Відповідальний секретар

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

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

Оросова Рената – доктор філософії (Словацька
Республіка)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації

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

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

Серія: ДК № 6984 від 20.11.2019 р.

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

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

Збірник представлено

у таких наукометричних базах даних:

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

Засновник і видавець:

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

Рецензенти:

Хомич Лідія Олексіївна – доктор педагогічних
наук, професор.

Бохонкова Юлія Олександрівна – доктор
психологічних наук, професор.

*Рекомендовано до друку та поширення через
мережу Інтернет Вченою радою Мукачівського
державного університету
(протокол № 3 від 24. 10. 2019 р.)*

**Науковий вісник Мукачівського державного
університету. Серія «Педагогіка та психологія»**
- збірник наукових праць, який структурований
за наступними напрямками: педагогічна теорія та
історія педагогіки; професіоналізація та
диверсифікація вищої школи; розвиток
особистості та освітні технології; психолого-
педагогічна комунікація; компаративна педагогіка
і психологія; педагогічна та вікова психологія;
організаційна психологія та психологія праці.

УДК 37:159.9

Науковий вісник Мукачівського державного
університету. Серія «Педагогіка та психологія» :
зб. наук. пр. / Ред. кол. : Товканець Г.В. (гол. ред.)
та ін. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2019. – Випуск
2 (10). Частина 2 – 120 с.

© Мукачівський державний
університет, 2019

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

ISSN 2413-3329
ISSN 2520-6788

SCIENTIFIC BULLETIN

of

Mukachevo State University

Series

«Pedagogy and Psychology»

Collection of scientific articles

Issue 2 (10)' 2019

Part 2

MUKACHEVO

2019

**Scientific Bulletin of Mukachevo State
University
Series «Pedagogy and Psychology»
Issue 2 (10)' 2019**

Editor in Chief:

Tovkanets Hanna – Doctor of Pedagogy, Professor
(Ukraine)

Deputy Editors:

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

Executive Secretary:

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

Editorial Board:

Scherban Tetyana – Doctor of Psychology, Professor
(Ukraine)

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

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

Starosta Volodymyr – Doctor of Pedagogy, Professor
(Ukraine)

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

Orosova Renata – Doctor of Philosophy (Slovak
Republic)

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

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

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

Fizeshi Oktaviya – Doctor of Pedagogy, Professor
(Ukraine)

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

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

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

Korniyenko Inokentiy – Ph.D. in Psychology,
Associate professor (Ukraine)

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

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

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

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

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

Certificate of the print media state registration
Series KV №22663-12563PR of 15.03.2017
Publishing Subject Certificate
Series' control number 6984 of 20.11.2019
The scientific bulletin was added to the list of
professional publications of Ukraine
in Pedagogical sciences
(Order of MESU of 16.05.2016 №515)

The collection is presented in the
following scientometric databases:

Russian Scientific Citation Index (Russia);
Research Bib (Japan), Index Copernicus (Poland), Cite
Factor, Infobase Index (India), Genamics Journal Seek,
Academic Keys (the USA), ACNP Catalogue (Italy)

Founder and Publisher:

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

Reviewers:

Khomych Lidia Oleksiivna – Doctor of Pedagogy,
Professor

Bokhonkova Yulia Oleksandrivna – Doctor of
Psychology, Professor

*Recommended for publication by the Academic Board
of Mukachevo State University
(Minutes № 3 of 24.10.2019).*

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

UDC 37:159.9

Scientific Bulletin of Mukachevo State University.
Series «Pedagogy and Psychology»: collection of
scientific articles/ed. board: Tovkanets Hanna (Ed. in
Chief) and others. – Mukachevo: MSU publ., 2019. –
Issue 2 (10). – 120 p.

© Mukachevo State
University, 2019

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Кобаль В. І., Островський О. О.

Білінгвізм як складова сучасної системи освіти..... 9

Кухарчук О. С., Олійник В. В., Лалак Н. В.

Вплив української еміграції на процеси державотворення в Закарпатті в 20-30-х роках XX ст. (національно-культурна діяльність)..... 12

Малець О. О., Малець Н. Б., Гавришко С. Г.

Філософсько-світоглядні орієнтири в творчості Олександра Духновича..... 16

Машіка Г. В., Лужанська Т. Ю., Маслиган О. О.

Сучасні тенденції розвитку географічної науки в умовах компетентнісного навчання..... 20

Товканець Г. В.

Удосконалення педагогічної підготовки майбутніх учителів як умова імплементації європейської освітньої стратегії..... 24

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бопко І. З., Моргун А. В.

Формування професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов при вивченні латинської мови..... 28

Гаснюк В. В., Боднар О. М.,

Педагогічні умови формування вокально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва..... 31

Довгопола Л. І.

Інтерв'язія як інтерактивний метод професійної підготовки студентів-біологів у процесі педагогічної практики..... 33

Поліщук В. А.

Формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців із соціальної роботи..... 37

Пришляк О. Ю.

Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців у контексті провідних теорій міжкультурної взаємодії..... 40

Прокопович Л. С.

Формування орфоепічної та акцентуаційної компетентності студентів ЗВО в процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»..... 42

Шкирта І. М., Лазар В. Ф.

Інформаційні технології та засоби їх реалізації у закладах вищої освіти..... 45

Dudash A. M.

Improvement of conducting skills of higher education institutions students with a bachelor's degree..... 48

Tomashevska Myroslava

The research of the readiness level of future teachers to professional interaction in the conditions of master degree..... 50

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ТА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Зданевич Л. В., Попович О. М.

До питання особистісного розвитку дітей раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі..... 55

Куцин Е. К.

Казкотерапія в естетичному становленні дитини з вадами мовленнєвого розвитку..... 57

Лавренова М. В., Лалак Н. В., Пеняк В. С.	
Міжпредметні зв'язки на уроках у початковій школі: від теорії до практики.....	60
Олексюк Н. С.	
Соціальна підтримка батьків дітей з особливими потребами як актуальна проблема.....	63
Поліщук Ю. Й.	
Особливості соціального виховання в дитячих громадських об'єднаннях.....	66
Швардак М. В.	
Технологія тимбілдингу в умовах закладу загальної середньої освіти.....	69
Lypchanko-Kovachyk Oksana, Martyn Natalia	
Dynamism of the notion of grammar.....	72

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ

Моргун А. В., Брецько І. І.	
Лінгводидактична інтерпретація теорії мовної комунікації.....	76
Feltsan Inna, Garapko Vitaliia, Malinovska Diana	
Comprehension of culturally marked lexis through genuine text reading.....	78

КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

Бондар Т. І.	
Модернізація системи освіти США та Канади: порівняльний аспект.....	81
Слозанська Г. І.	
Організація інклюзивної освіти у закладах вищої освіти країн Північної та Південної Америки.....	86
Мартин О. М.	
Педагогічна практики як умова професійного становлення майбутнього вчителя у Швеції.....	91
Турок О. С.	
Екологічне просвітництво в умовах неформальної освіти у Словачкій Республіці.....	93

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Олексюк В. Р.	
Моделі психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами спектру аутизму.....	97
Щербан Т. Д., Гоблик В. В., Щербан Г. В.	
Психологічні особливості навчальної мотивації підлітків.....	100

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

Алмашій І. І.	
Психологія управління нововведеннями з використанням інформаційно-комунікативних технологій в діяльності екологічних громадських організацій.....	105
Березовська Л. І.	
Професійне вигоряння як предмет дослідження психології праці.....	108
Штифурак В. Є.	
Психологічні детермінанти здоров'я в системі ціннісних пріоритетів майбутніх юристів.....	111
Tymkiv N. M.	
Role of staff in ensuring environmental safety in the petroleum industry.....	115

CONTENT

EDUCATIONAL THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGICS

Kobal V.I., Ostrovski O.O.

Bilingualism as a component of the modern educational system..... 9

Kukharchuk O. S., Oliinyk V. V., Lalak N. V.

Influence of Ukrainian emigration on the process of state formation in Transcarpathia in 20-30s of the XX cen. (national and cultural activity)..... 12

Malets O. O., Malets N. B., Гавришко С. Г.

Philosophical and worldview milestones in the works of Oleksandr Dukhnovych..... 16

Mashika G., Luzhanskaya T., Masligan O.

Modern progress of geographical science trends are in the conditions of competence of studies..... 20

Tovkanets G.V.

Improvement of the pedagogical training of future teachers as a condition for the implementation of the European educational strategy..... 24

PROFESSIONALISATION AND DIVERSIFICATION OF HIGHER EDUCATION

Bopko I. Z., Morhun A. V.

The formation of the professional competence of the future foreign language teacher in the course of latin language study..... 28

Bodnar Olesya, Hasnyuk Veronika

Pedagogical conditions for the formation of vocal and pedagogical competence of a future teacher of musical art..... 31

Dovhopola L. I.

Interviews as an interactive method of professional training of students-biologists in the process of pedagogical practice..... 33

Polischuk V. A.

Formation of professional and pedagogical culture of future specialists in social work..... 37

Pryshlyak O. Yu.

Intercultural competence of future professionals in the context of leading theories of intercultural interaction..... 40

Prokopovych L.S.

Formation of orthoepic and accentuation competence of students of higher educational establishments in the course of discipline study «Ukrainian language of professional sphere»..... 42

Shkyrta I.M., Lazar V.F.

Information technologies and means of their implementation in higher education institutions..... 45

Dudash A. M.

Improvement of conducting skills of higher education institutions students with a bachelor's degree..... 48

Tomashevska Myroslava

The research of the readiness level of future teachers to professional interaction in the conditions of master degree..... 50

PERSONALITY DEVELOPMENT AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Zdanevich L. V., Popovich O. M.

To the issue of personal development of early children in a sensory enriched environment..... 55

Kutsyn E. K.

Fairy tale therapy in the aesthetic development of a child with speech defects..... 57

Lavrenova M. V., Lalak N.V., Peniak V.S.	
Intersubject connections at the lessons in elementary school: practical aspect.....	60
Oleksiuk N.S.	
Social support for parents of children with special needs as an urgent issue.....	63
Polischuk Y.Y.	
Features of social education in children's public associations.....	66
Shvardak M.V.	
Team building technology in terms of general secondary educational establishment.....	69
Lypchanko-Kovachyk Oksana, Martyn Natalia	
Dynamism of the notion of grammar.....	72

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL COMMUNICATION

Morhun A. V., Bretsko I. I.	
Linguididactic interpretation of language communication theory.....	76
Feltsan Inna, Garapko Vitaliia, Malinovska Diana	
Comprehension of culturally marked lexis through genuine text reading.....	78

COMPARATIVE PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Bondar T. I.	
Modernizing the educational system in the USA and Canada: a comparative study.....	81
Slozanska G. I.	
Organization of inclusive education in higher education institutions of the Northern and Southern America.....	86
Martyn O.M.	
Pedagogical practices as a condition for the professional development of a future teacher in Sweden.....	91
Turok O.S.	
Environmental education in non-formal education in the Slovak Republic.....	93

PEDAGOGICAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Oleksyuk V. R.	
Models of psychological and pedagogical assistance to children with autism spectrum disorders.....	97
Scherban T. D., Goblyk V.V., Scherban G.V.	
Psychological features of educational motivation of teenagers.....	100

PSYCHOLOGY OF WORK AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

Almashi I. I.	
Psychology of innovation management using information and communication technologies in the activities of environmental public organizations.....	105
Berezovskaya L. I.	
Professional burning as a subject to research labor psychology.....	108
Shtifurakh V.	
Psychological determinants of health in the value system of future lawyers.....	111
Tymkiv N. M.	
Role of staff in ensuring environmental safety in the petroleum industry.....	115

РОЗДІЛ І

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37:81`246.2:37.091.4(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)-2-9-11

Кобаль Василь Іванович,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Островський Олександр Олександрович,

аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево,

БІЛІНГВІЗМ ЯК СКЛАДОВА СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Матеріали статті відображають актуальну проблему – обґрунтування білінгвізму та двомовної освіти в сучасному освітньому просторі. У статті аналізується явище двомовної освіти, умови полікультурного середовища, за яких вплив Європейського Союзу, інтеграційні процеси сприятимуть реформуванню системи освіти України відповідно до європейських стандартів та впровадженню білінгвізму в полікультурному середовищі, що впливатиме на підвищення якості освітнього процесу.

Ключові слова: білінгвізм, полікультурність, двомовна освіта, види білінгвізму, підготовка фахівця, Європейський Союз.

Постановка проблеми. Як одна з основних ознак суспільства, мова почала формуватися на етапі появи первісної людини, коли відбувалися суттєві анатомічні і фізіологічні модифікації організму, зокрема, прямоходіння, що дозволило точніше контролювати дихання і сприяло розвитку модуляцій голосу. Щойно з'явилась одна мова, виникло й багато інших. Еволюцію мови можна порівняти з біологічною еволюцією, але якщо генетичні зміни відбуваються через вплив навколишнього середовища, мови розвиваються завдяки соціальним чинникам. Згодом, ранні племена почали розмовляти різними мовами, але щоб спілкуватись один з одним – для торгівлі, подорожей та інших контактів – деяким членам первісних громад доводилось опановувати інші мови.

Уявити наскільки багатомовними були перші суспільства ми можемо сьогодні за допомогою сучасних народностей мисливців-збирачів. «У таких суспільствах ви не можете одружуватись з кимось з вашого племені або клану – це табу. А відтак кожна дитина стає білінгвом, оскільки її батьки розмовляють різними мовами», – пояснює Т. Бак, когнітивний невролог і лінгвіст з Університету Единбурга [1].

Багатомовність є невід'ємною рисою аборигенів Австралії, де й досі існує понад 130 мов корінного населення. «Ви можете спілкуватись з людиною однією мовою, аж раптом ваш співрозмовник перетне річку і почне розмовляти іншою мовою, – пояснює вчений. – Люди говорять мовою Землі» [1]. Втім, так відбувається не лише в Австралії. «Візьмемо Бельгію. Ви сідаєте на поїзд у Льежі і чуєте, що зулунки оголошують спочатку французькою, потім проїжджаєте Лоуен, де першою лунатиме голландська, а в Брюсселі знову на перше місце повертається французька мова» [7].

Професор П. Атанасопулос та його команда намагаються дослідити, як мова змінює сприйняття дійсності. В одному експерименті учасникам демонстрували відео перехожих, приміром, жінка йде до своєї машини, або чоловік на велосипеді під'їжджає до супермаркету. Виявилось, що англоговірні учасники експерименту описували, як правило, саму дію: «жінка йде» або «чоловік їде на велосипеді», тоді як носії німецької мови робили акцент більше на меті дії: «жінка наближається до своєї автівки» або «чоловік їде в напрямку супермаркету».

Частково це пояснюється граматичним інструментарієм мови, зазначає професор Атанасопулос. На відміну від німецької, англійська мова має так званий «прогресивний» вид дієслова (форму на – ing) для позначення дії в процесі. І тому, коли мета дії не зовсім зрозуміла з ситуації, носії англійської мови уникає її називати [1].

Цілоком можливо, що схильність нашого мозку до багатомовності є результатом еволюційного відбору. Цю ідею

підтверджує той факт, що ми з відносною легкістю опановуємо нові мови і перемикаємось між ними, а також те, що білінгвізм є дуже поширеним явищем упродовж всієї історії людства.

Дослідження [1] виявили, що діти в двомовних класах в цілому вчаться краще, ніж їхні ровесники, які отримують освіту однією мовою. Вони більш зосереджені і мають вищу самооцінку. Вивчаючи іншу мову, ви починаєте краще розуміти рідну мову та культуру. Знання іноземних мов приносить економічні та соціальні вигоди.

Вивчати іншу мову ніколи не буває надто пізно. Професійний поліглот, британець А. Ролінгс, який розмовляє 15 мовами, каже, що «кожна мова дає вам абсолютно новий спосіб життя, нові відтінки значення. Це викликає залежність!» [1]. У працях науковця знаходимо: «Люди кажуть, що вивчити нову мову в дорослому віці важко. Але я впевнений, що після восьми років – навпаки, набагато легше. Дитині потрібно три роки, щоб опанувати мову, дорослому – лише кілька місяців» [1]. Вивчення мов – безумовно вигідна інвестиція часу. Двомовність дозволяє нашому мозку працювати краще і довше. В майбутньому вона може суттєво змінити освіту наших дітей, а також вплинути на наше ставлення до людей в полікультурному середовищі.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Явище білінгвізму вивчали як українські, так і зарубіжні науковці (В. Аврорін, У. Вайнрайх, С. Верещагін, Ю. Дешерів, Ю. Жлуктенко, У. Маккі, М. Михайлов, М. Певзнер, О. Потєбня, Н. Протченко, М. Сігуан, Л. Щерба, А. Ширін, Г. Шугард та ін.). Досвід видатних учених, який став світовим надбанням, набуває ще більшої актуальності нині, коли ведуться пошуки шляхів впливу двомовності на загальний інтелектуальний розвиток та сенсоутворювальні системи людини.

Мета статті: обґрунтування актуальності проблеми білінгвізму в сучасній системі освіти, аналіз впливу цього феномену в полікультурному середовищі.

Результати дослідження. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що з огляду на завдання, які постають перед мовною освітою в сучасному освітньому просторі, заслуговують на увагу такі концепції, як двомовність, двомовна освіта, рідна мова, іноземна мова, мовні права людини, мовна політика, одномовність і пов'язані з ними явища та поняття. Слід наголосити на тому, що під двомовною освітою мається на увазі застосування двох або більше мов як засобів навчання в полікультурному середовищі.

На сьогодні, за деякими даними, близько 70 % землян є білінгвами, або навіть мультилінгвами. З понад 200 країн світу майже у чверті з них люди говорять на двох мовах. Понад 56% жителів Західної Європи, а це майже 450 млн., володіють двома мовами, а 28% – трьома. При цьому кожні п'ять років кількість людей, що знають дві мови зростає на 5% [6].

Щодо дітей, то майже половина з них на нашій планеті сьогодні фактично є білінгвами, або такими, хто володіє двома мовами, і ця тенденція продовжує зростати.

Найпростіше визначення білінгвізму, або двомовності, – здатність вільно користуватися двома мовами як для говоріння, вираження, так і для розуміння. Розрізняють такі види білінгвізму:

- *рецептивний*, за якого людина розуміє текст та висловлювання, але не володіє здатністю вимовляти слова і будувати мовленнєві конструкції;
- *репродуктивний*, який забезпечує вміння й навички озвучування іншої мови в різних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, слуханні, читанні), а також користування завченими мовними конструкціями;
- *продуктивний*, що означає вільне користування іншою мовною системою.

Крім зазначеного, розрізняють також білінгвізм природний, штучний та стихійний. Скажімо, якщо батько й мати є носіями різних мов, то дитина потрапляє в ситуацію *природного білінгвізму*. Коли ж батьки – носії однієї мови, але бажають зробити нащадка двомовним, ідеться про *штучний білінгвізм*. У випадку, коли батьки спілкуються однією мовою, а на вулиці хлопчик чи дівчинка опиняється в іншому мовленнєвому середовищі, – маємо справу зі *стихійним білінгвізмом* [3].

Проблематика раннього білінгвізму – наріжний камінь як зарубіжної, так і вітчизняної психології. Цінними для нашого дослідження є наукові праці Л. Виготського, О. Потєбня. Особливу увагу вивченню мов приділяв Я. Коменський, який розробив власну лінгводидактичну концепцію, за якою освічена людина мала знати декілька мов: рідну мову, мову сусідніх народів, латинську мову, а додатково – грецьку, єврейську та арабську (філософи, лікарі, богослови) [4].

Дослідження в різних країнах свідчать, що мовленнєвий розвиток дитини за умов раннього білінгвізму має певну специфіку. Аксіомою є той факт, що саме ранній вік, тобто з 1 до 3 років, є сензитивним для розвитку мовлення. Якщо до року дитина розуміє від 10 до 20 слів саме як звукокомплекс, до кінця першого року життя може вимовляти до 75 різних фонем, у півтора роки засвоює до сотні слів, то наприкінці третього – не тільки до 1500 слів, а й оволодіває основними синтаксичними конструкціями, граматичними формами слова і практичної фонетики. Саме це формування активного мовлення є основою для психічного розвитку дитини в ранньому віці.

Специфіка самостійного засвоєння мови в сензитивний період полягає в тому, що живе мовлення завжди оточене всілякими супутніми подразниками – певним типом запахів, кольорів, відчуттів, шумами, серед яких дитина має виокремити мовленнєві сигнали. Цей період життя – епоха, впродовж якої на пластику мозку та нервової системи дитини накладаються знакові системи і способи дій.

Отже, специфіка моменту полягає в тому, що дитині необхідно навчитися встановлювати асоціативні зв'язки між виділеним із шумів мовним сигналом та власне змістом. Мозок шукає однозначної відповіді: хороше – погане, можна – не можна, солодке – гірке, безпечне – небезпечне. Труднощі з формуванням однозначних ознак ситуації, що можуть бути спричинені неоднозначністю мовного знаку, – ось у чому полягає складність.

За М. Хаксельбергом є такі особливості мовленнєвого розвитку двомовних дітей у ситуації раннього білінгвізму:

- вони пізніше оволодівають мовленням;
- словниковий запас з кожної мови менший, ніж у ровесників-монолінгвів;
- часто виникають труднощі під час засвоєння писемного мовлення з другої мови;
- спостерігаються труднощі в оволодінні граматики;

– у разі зменшення мовленнєвої практики спостерігається поступове згасання не домінуючої рідної мови;

– спостерігаються зміни настрою, плаксивість, підвищена вередливість у молодших дітей, нездатність завершити розпочате – у дітей старшого віку [7].

Згідно з дослідженнями Н. Імедадзе, формування білінгвізму має певні стадії. Перша стадія – це змішування двох мов. Друга стадія – стадія диференціації, повного розрізнення двох мов. І тут є один важливий момент. Систематизоване навчання мови, на відміну від стихійного засвоєння мовлення, сприяє саме процесам диференціації, які є основою будь-якого розвитку, в тому числі й психічного [2].

На сьогодні переважна більшість дослідників вважає, що спеціальні заняття іноземною мовою варто розпочинати з трьох років, але в ігровій, цікавій і зрозумілій дитині формі. До трьох років це не має сенсу. Підтвердженням вище зазначеної думки є і результати досліджень ізраїльських вчених, які наголошують: дитина перш за все повинна засвоїти мову матері. І тільки після трьох років, коли дитячий мозок стає здатним до здійснення функцій диференціації, варто вводити другу мову.

Ще однією складністю, яку слід враховувати при навчанні дітей після 3-ох років, є особливості мовленнєвого апарату дитини: невиразна дикція, утруднення звукоутворення, дефекти у вимові окремих звуків, проблеми з диханням, заїкання. Розвиток мовлення – складний процес. Слід зауважити, що на сьогоднішній день застосування білінгвального навчання у закладі вищої освіти, попри очевидну актуальність, має серйозні проблеми. Вони стосуються різних сторін його впровадження в освітній процес, зокрема: насамперед відсутність відповідно розробленого методичного забезпечення, браком часу, використанням лише традиційних методів навчання та невірному розумінні його цілей, а іноді і зневіри у його успішність і потрібність. Насправді ж, білінгвальне навчання може більш позитивно впливати на становлення майбутнього фахівця, сприяючи розвитку у студента різних м'яких і професійних компетентностей, які у майбутньому дадуть можливість конкурувати не лише на українському, а й на світовому ринку праці. Особливо актуальним це питання є в полікультурному середовищі Закарпаття. Адже, важливою соціально-політичною детермінантою становлення полікультурної освіти є інтенсивний розвиток інтеграційних процесів як важливої складової поступу сучасного світу, а також прагнення країн інтегруватися у світовий та європейський соціально-культурний простір, зберігаючи при цьому національну неповторність.

Як зазначав Л. Щерба, «порівнюючи принципово різні мови, ми знищуємо ілюзію, до якої нас привчає знання лише однієї мови, – ілюзію, ніби існують непорушні поняття, які є однаковими для усіх часів і для усіх народів. У результаті ми звільняємо думку з полону слова, з полону мови і надаємо їй виключно діалектичної науковості». У цьому, на його думку, величезне освітнє значення білінгвізму [5].

Висновки і перспективи подальших досліджень. У статті проаналізовано вплив білінгвізму та двомовної освіти на суспільство. Зазначено, що в полікультурному середовищі запровадження двомовності в системі загальної середньої освіти та під час підготовки майбутніх фахівців є необхідним процесом у сучасних умовах інтеграції в освітній та науковий європейський та світовий простори. Практичне значення очікуваних наукових результатів полягатиме в можливості застосування наукових положень і висновків дослідження у практичній діяльності сучасного вчителя в полікультурному середовищі; у процесі викладання дисциплін у закладах вищої освіти; під час написання навчальних посібників з теорії та практики; під час проведення прикладних досліджень та аналізу розвитку сучасної освіти, процесів реформування системи освіти згідно європейських стандартів.

Список використаних джерел

1. Що відбувається у мозку білінгва? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://osvitanova.com.ua/posts/177-shcho-vidbuvaietsia-u-mozku-bilinhva>
2. Имедадзе Н. В. Экспериментально-психологические исследования овладения вторым языком / Н. В. Имедадзе. – Тбилиси, 1979. – 229 с.
3. Бондаренко О. Психологічне обґрунтування раннього білінгвізму / О.Бондаренко // Іноземні мови в сучасній школі. – Вип. 1. – 2012. – С. 36.
4. Білінгвальне навчання як інноваційна технологія фахівців із соціальної педагогіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/10428/1/%D0%91%D1%96%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B3%D0%B2%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D1%8F%D0%BA%20%D1%96%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0%20%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F.pdf>
5. Шубин С. В. Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в вузе : дис... канд. пед. наук / С. В. Шубин. – Великий Новгород, 2000. – 279 с.
6. Білінгвізм, або двомовність, з дитинства. Коли починати? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://fireflies.kiev.ua/article/b%D1%96%D1%96ngv%D1%96zm-abo-dvovov%D1%96st-z-ditinstva.html>
7. Вінче. Г. Що відбувається у мозку білінгва? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.bbc.com/ukrainian/vert_fut/2016/08/160816_vert_fut_amazing_benefits_of_being_bilingual_vp
8. Потєбня А. А. Слово и миф / Александр Афанасьевич Потєбня. – М. : Изд-во «Правда», 1989. – 260 с.

References

1. Shcho vidbuvayet'sya u mozku bilinhva? [What happens in the bilingual brain?]. [online] Available at: <https://osvitanova.com.ua/posts/177-shcho-vidbuvaietsia-u-mozku-bilinhva>
2. Ymedadze, N.V. 1979. Eksperymental'no-psykholohycheskye yssledovannya ovladenyya vtorym yazykom [Experimental-psychological studies of mastery of the second language]. Tbilisi.
3. Bondarenko, O. 2012. Psykholohichne obgruntuвання rann'oho bilinhvizmu [Psychological justification for early bilingualism]. Foreign languages in modern school, 1, pp. 36-38.
4. Bilinhval'ne navchannya yak innovatsiyna tekhnolohiya fakhivtsiv iz sotsial'noyi pedahohiky [Billing training as an innovative technology of social pedagogy specialists]. [online] Available at: <http://eprints.zu.edu.ua/10428/1/%D0%91%D1%96%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B3%D0%B2%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D1%8F%D0%BA%20%D1%96%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0%20%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F.pdf>
5. Shubyn, S.V. 2000. Motyvatsiyna ovladenyya ynostrannym yazykom v uslovyyakh bylynhval'noho obuchenyya v vuze [Motivation for mastering a foreign language in the conditions of bilingual education at a university]. Candidate of pedagogical sciences. Velikiy Novgorod.
6. Bilinhvizm, abo dvovovnist', z dytnstva. Koly pochynaty? [Bilingualism, or bilingualism (ability to speak two languages), since childhood. When to start?]. [online] Available at: <http://fireflies.kiev.ua/article/b%D1%96%D1%96ngv%D1%96zm-abo-dvovov%D1%96st-z-ditinstva.html>
7. Vinche, G. Shcho vidbuvayet'sya u mozku bilinhva? [What happens in the bilingual brain?]. [online] Available at: https://www.bbc.com/ukrainian/vert_fut/2016/08/160816_vert_fut_amazing_benefits_of_being_bilingual_vp
8. Potebnya, A. A. 1989. Slovo y myf [Word and myth]. Moscow: «Pravda» Publishing House.

Матеріали статті отражають актуальну проблему - обґрунтування білінгвізму і двязичного формування в сучасному освітньому просторі. В статті аналізується явище двязичного формування, умови полікультурної середовища, при яких вплив Європейського Союзу, інтеграційних процесів будуть сприяти реформуванню системи освіти України в відповідності з європейськими стандартами і впровадженню білінгвізму в полікультурній середі, що буде впливати на підвищення якості освітнього процесу.

Ключові слова: білінгвізм, полікультурність, двязичне формування, види білінгвізму, підготовка спеціаліста, Європейський Союз.

The article's content reflects one of the urgent problems - the clarification of the key concepts of bilingualism and bilingual education, which are facing modern education in the educational space. The article analyzes the phenomenon of bilingual education, the conditions of the multicultural environment under which the influence of the conditionality of the EU will contribute to the reform of the educational system of Ukraine at the state level in accordance with European standards and the introduction of bilingual educational system (bilingualism) in the multicultural environment. The purpose of the article is to substantiate the relevance of the problem of bilingualism in the modern educational system, to analyze the impact of this phenomenon in a multicultural environment. The analysis of psychological and pedagogical sources shows that in view of the tasks facing language education in the modern educational space, concepts such as bilingualism, bilingual education, mother tongue, foreign language, linguistic human rights, language policy deserve attention, monolingualism and related phenomena and concepts. It should be emphasized that bilingual education refers to the use of two or more languages as a means of teaching in a multicultural environment. The impact of bilingualism and bilingual education on society is analyzed in the article. It is noted that in a multicultural environment, the introduction of bilingualism in the system of general secondary education and in the preparation of future specialists is a necessary process in the current conditions of integration into the educational and scientific European and world spaces. The practical significance of the expected scientific results will be the ability to apply the scientific provisions and conclusions of the study in the practical activity of the modern teacher in a multicultural environment; in the course of teaching discipline in higher education institutions; while writing textbooks on theory and practice; during the implementation of applied research and analysis of the development of modern education, the processes of reforming the educational system in accordance with European standards.

Key words: bilingualism, multiculturalism, bilingual education, types of bilingualism, specialist training, European Union.

УДК 37:94:314.151.3-054.72:342.1"194"(477.87)(045)
DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-12-16

Кухарчук Ольга Степанівна,
кандидат історичних наук, доцент,
Олійник Вікторія Вікторівна,
кандидат культурології, доцент,
Лалак Наталія Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ВПЛИВ УКРАЇНСЬКОЇ ЕМІГРАЦІЇ НА ПРОЦЕСИ ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ В ЗАКАРПАТТІ В 20-30-Х РОКАХ XX СТ. (НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНА ДІЯЛЬНІСТЬ)

У статті представлено питання впливу української еміграції на процеси державотворення в Закарпатті в контексті організації низки національних структур та інститутів: політичних, наукових, освітніх, літературно-мистецьких, видавничих інституцій. На прискорене утвердження в краї української національної свідомості, на употушення українського національного руху з його найвищим проявом-будівництвом української держави Карпатської України визначну роль відіграла українська еміграція, що осіла безпосередньо на Закарпатті та в інших краях Чехословаччини.

Ключові слова: Еміграція, громадські організації, політична еміграція, українська еміграція, освітні організації, політичні організації.

Постановка проблеми. Розкриття історичної місії Української політичної еміграції в Чехословаччині за її освітнім і фаховим рівнями, громадською діяльністю і суспільними устремліннями, соціально-політичним досвідом і світоглядом слід кваліфікувати як особливу суспільну верству. Вона пройшла школу українського громадсько-політичного життя в дореволюційні часи, горнило української революції та практику будівництва української держави. Українські емігранти послідовно працювали у 20-30-х роках на національно-культурне пробудження закарпатських українців. Високі результати цієї праці були забезпечені суспільними діями української еміграції і місцевої молоді, національно-пробудженою інтелігенцією та широкою громадськістю, що проявили себе вже у 1918-1919 р.р. Наголосимо, що дії українських емігрантів у Закарпатті ні організаційно, ні дієво ніким не координувалися. Це була стихійна, але свідомо поведінка української національної інтелігенції, яка опинилася у нашому краї. Це дає підстави твердити про українську еміграцію на Закарпатті в 20-30-х роках як про своєрідний суспільний феномен. Своєю наполегливою працею активні представники цієї когорти виглядали на фоні місцевої змодернізованої інтелігенції дидаками. Кілька тисяч представників української національної еміграції, що проживала і активно діяла в Закарпатті та й загалом в Чехословаччині в 20-30-х роках, були не просто мешканцями чи громадянами цього краю держави, а етносоціальною групою, яка своєю активною культурно-освітньою і громадсько-політичною працею пришвидшили національний поступ українців Закарпаття. Ми зупинимось лише на питаннях ролі цієї еміграції й окреслимо її як окрему суспільну верству як суспільного феномена. Це потрібно ще й з огляду на сьогодні, бо вивчення названої проблеми допомагає зрозуміти, як національно-свідома інтелігенція може і повинна послужити зростанню української національної свідомості в окремих колах сучасного громадянства нашої країни [18].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. В останні роки з проблем вивчення питань українського національного відродження Закарпаття в 20-30-х роках XX ст. приділяється значна увага дослідників. Особливого значення вони набувають у контексті вивчення різноманітних сфер регіональної історії, покликаних уникнути стереотипні помилки, закладені догматичними підходами істориків минулого, політичними замовленнями, особистим суб'єктивізмом тощо. Велику увагу проблематиці даного дослідження приділяли такі науковці-історики, політологи: М. Алексієвський, О. Баглай, В. Барчан, М. Болдижар, М. Вереш, П. Ференц, Р. Офіцинський.

Мета статті: комплексно проаналізувати проблему впливу української еміграції на етнонаціональні орієнтації та формування української національної свідомості в українців Закарпаття в 20-30-х роках XX ст в широкому контексті розгортання загально

українського національно-визвольного руху та на тлі складних і суперечливих суспільних, національно-культурних, ідеологічних і політичних процесів.

Результати дослідження. Українську еміграцію на Закарпатті в 20-30-х роках XX століття розглядаємо як своєрідний суспільний феномен. Своєю наполегливою працею активні представники цієї когорти виглядали на фоні місцевої змодернізованої інтелігенції дидаками. Кілька тисяч представників української національної еміграції, що проживала і активно діяла в Закарпатті та й загалом в Чехословаччині в 20-30-х роках, були не просто мешканцями чи громадянами цього краю держави, а етносоціальною групою, яка своєю активною культурно-освітньою і громадсько-політичною працею пришвидшили національний поступ українців Закарпаття. [18, с. 53].

Поразка українських національно-державницьких змагань 1917-1920 р.р. стала причиною розчарування деякої частини суспільного активу. Однак такі почуття і думки більшості не охопили. Однією з ключових країн в організації національного життя української еміграції була Чехословаччина. Демократичний режим Чехословаччини, контакти чеського національного проводу, в тому числі Т. Масарика з урядом УНР в 1917-1918 р.р. позитивно позначилися на прийнятті українців у новоствореній державі [18]. Українським емігрантам були надані особисті й громадські права, створені умови для національно-культурного життя. Чехословаччина і Прага стали одним із центрів українського національного життя [3, с. 155]. Українська еміграція організувала тут низку національних структур та інститутів: політичних, наукових, освітніх, літературно-мистецьких, видавничих. Так, у Празі було створено в 1921 році Українську Військову Організацію (УВО), в Чехословаччині активно діяли структури ОУН та інші. На Закарпатті ОУН не проводила такої підпільної роботи, як в Галичині, підтримувала курс на прискорений національно-культурний розвиток краю. Це робилося для того, щоб не псувати відносин з праякими властями [4, с. 112]. У Чехословаччині українські професори, вчителі, адвокати отримали дозвіл працювати за фахом, а не заробляти на шмат хліба низько-кваліфікованою фізичною працею. Проти політики прийняття українських емігрантів та підтримки організації їх національного життя активно протестувала сусідня Польща, адже в Чехословаччині часто знаходили притулок активісти УВО-СУН, які переслідувалися в Польщі [4, с. 112]. Попри все, зауважимо, що в Чехословаччині життя українських емігрантів не було вже зовсім безмарним. В Закарпатті та Чехословаччині діяли середовища, які намагалися посягти неприємні до української еміграції. Найперш звинувачення на адресу українських емігрантів виходили зі шпальт русофільських видань, яких звинувачували в австрофілізмі. Особливо діставалося галицьким емігрантам, що мали причетність

до українського січового стрілецтва [15]. Подібна тематика просочувалась і на чеські періодичні видання що відбивали дух громадсько-політичних середовищ Ключафа, Швєгли, Крамарджка, як найбільш послідовних, русофільських орієнтованих чеських політиків. Так, газета «Свобода» за 2 квітня 1925 року писала, що нова чеська «русиножерна новинка» «Podkarpatske Hlasy» не перестає нападати на тутешніх русинів і українських емігрантів. Останніх постійно звинувачує у германофільстві [19]. В ефективному національно-культурному функціонуванні української еміграції в Чехословаччині особливо важливу роль відіграли освітні установи: Український вільний університет, Українська господарська академія в Подебрадах, українська реальна гімназія в Модржанах. Вони мали прямий вплив і на закарпатську молоддь. Вже в 1920 році з друку видавництва «Всесвіт» вийшла низка видань. Вони розповсюджувались і на Закарпатті. Прага стала інтелектуальним, літературно-мистецьким і політичним осередком українців.

Українські емігранти не лише пішли працювати в школи, а й виступили активними організаторами нової української системи освіти, що якісно відрізнялась від попередньої асиміляційної освіти часів Австро-Угорщини. Відзначимо велику заслугу представників української еміграції і в заснуванні нових освітніх закладів. Важливу роль у вихованні місцевих національних кадрів відіграла Берегівська українська гімназія. Вона утворилася на ентузіазмі його першого директора-емігранта із сусідньої Галичини, випускника Віденського і Львівського університетів А. Алиськевича. Доклали зусиль до організації цього закладу український січовий стрілець, організатор народних шкіл на Волині проф. А. Дідик, проф. історії, автор історичного нариса з історії Закарпаття «Срібна Земля», український письменник В. Пачовський. А. Алиськевич проявив всю силу свого хисту при організації гімназії ордену отців Василіян в Ужгороді (1922 – 1939 р.р.), що досягла значного розквіту як українська гімназія. Водночас він опікувався шкільною молоддю, хворими і бідними учнями, організував гуртожиток, започаткував дешеву їдальню, працював у Педагогічному товаристві та Шкільній Помочі і т.п.. У 1938-1939 роках, займався працевлаштуванням Федора Потушняка, який і працював під його керівництвом у гімназії о.Василіан у Великому Бичкові. Крім нього, в краї працювали й такі освітяни-емігранти, як А. Дідик, О. Вахнянин, Л. Бачинський, В. Бірчак, О. Приходько, В. Пачовський, К. Заклинський, М. Демчук, В. Палятинський, І. Кульчицький, М. Підгірянка, які доклали багато зусиль до організації середніх шкіл [15, с.78-79]. Когорта цих людей була організатором освітньо-виховного процесу, який будив національну свідомість та громадську активність молодого покоління закарпатських українців. У перші ж роки існування Чехословацької держави в краї А. Дідик, М. Демчук та Л. Бачинський заснували та розбудували український пласт [15, с.78]. Через пластові вишколи пройшли тисячі закарпатців, для яких він став школою національного і громадського становлення.

Велику роль в організації та функціонуванні української освіти в Закарпатті відіграв І. Панькевич, який працював при Шкільному Рефераті (освітній адміністрації) в Ужгороді. При відділі шкільництва Цивільної управи організував багату бібліотеку наукової та художньої літератури, заснував «Педагогічне товариство Підкарпатської Русі», редагував учительський часопис «Учитель» та дитячий журнал «Віночок» і ін. І. Панькевич ввійшов в історію краю як автор підручника з рідної мови «Грамматика руського языка для молодших класів шкіл середніх горожанських», яка проклала дорогу фонетичному правопису та українській літературній мові у Закарпатті [15].

Представники української еміграції в Закарпатті та в Чехословаччині виступали не тільки як організатори українського напрямку освіти, але й усього комплексу громадсько-культурного, наукового та навіть політичного і адміністративного життя. Вони виявили активність як на рівні села, так і на рівні краю. Праця багатьох українських емігрантів у Закарпатті була справді жертвовою і титанічною. Багато осіб працювало в різних ділянках

суспільного життя. Так, І. Панькевич вже в 1920 р., тобто в першому році своєї діяльності на Закарпатті, став одним з засновників товариства «Просвіта», був членом його правління, п'ять років – секретарем, членом видавничої, наукової, театральної, бібліотечної та музейної комісії. Він упорядковував та редагував «Науковий збірник» товариства «Просвіта» та краєзнавчий журнал «Підкарпатська Русь. Багатоплановою була його науково-дослідна робота в галузі мовознавства, літератури, фольклору, етнографії, мистецтвознавства. Подібну позицію займали десятки активістів-емігрантів з Наддніпрянської та Наддністрянської України. Це й В. Пачовський – співзасновник «Просвіти», її активіст, професор історії Берегівської та Ужгородської гімназій, автор історії краю «Срібна Земля». Він разом з В. Бірчаком заснував часопис «Народ», плідно працював на літературній ниві, активно допомагав закарпатській літературній молоді, зокрема В. Гренджі-Донському. Успішно на українську національну ідею працював корифей українського театрального мистецтва, засновник Руського театру в Ужгороді М. Садовський, актори і режисери театру: М. Біличенко, Б. Крживецький, М. Приєйська. Велика національно-виховна робота проводилась у Мукачівській торговій академії. Тут успішно працював керівник і диригент крайового вчительського хору О. Приходько. Ця постать відзначилась великим організаційним хистом в галузі пісенної творчості. О. Приходько створив блискучі хорові колективи, де зумів зосередити найкращі співацькі сили Закарпаття. Він разом з М. Рошахівським та І. Трухлими принесли на Закарпаття найкращі пісенні традиції хорового мистецтва Української республіканської капели та драматично-хорового товариства «Кобзар». Останнє в 1920 році здійснило неабиякий культурний вплив. О. Приходько активно виступав також на ниві просвітянської і наукової діяльності. Він був ініціатором створення етнографічного товариства Підкарпатської Русі, був членом його наукової ради [17, с.312-314]. У розбудову «Пласту» в Закарпатті значний внесок внесли В. Комаринський, А. Ворон, М. Велигорський, П. Москалик, М. Демчук та інші [17, с. 1718]. Особливо великих зусиль по організації розбудови українського пласту на Закарпатті доклали А. Дідик, О. Вахнянин та Л. Бачинський [18, с.17]. Останній за свою активну патріотичну діяльність змушений був покинути край на вимогу чехословацьких властей. Зазнали переслідувань Марійка Підгірянки, колишній міністр УНР Ю. Колард, письменник С. Черкасенко, які теж змушені були покинути Закарпаття. Багато чисто фізичної праці доводилось виконувати українським активістам-емігрантам. Так, комісія по перейменуванню сіл і міст з угорської мови на українську, яку очолював К. Заклинський, об'їздила всі населені пункти, уточнювала назви і заносила їх на мапу [15, с. 8].

Велику роль у наданні краєві українського обличчя відіграли письменник С. Черкасенко [17, с.120], літературний критик, автор книги «Літературні устремління Підкарпатської Русі» В. Бірчак, який, як і В. Пачовський, був також освітянином, активним пластуном [16, с. 144-145], письменники У. Самчук і О. Ольжич (Кандиба), О. Олесь та інші [16, с. 121]. Взагалі доречно говорити про значний вплив на літературний процес у краї української школи високого мистецтва. Йдеться про вплив Празької літературної школи з її лідером С. Маланюком, яка мала відчутний вплив на літературну творчість І. Ірлявського, С. Зореслава, Ф.Могіша, І. Колоса та інших [16, с. 123]. Мав вплив на літературу краю і львівський «Літературно-Науковий Вісник» та вісник на чолі з його головним редактором, емігрантом із Східної України Д. Донцовим [16, с.40]. У період Карпатської України, проявляючи особливий ентузіазм, О. Ольжич був одним із ініціаторів створення «Летючої естради» – організації, що відповідала за пропаганду національно-визвольних ідей серед місцевого населення. З ініціативи того ж О. Ольжича, а також У. Самчука, Ю. Горліса та закарпатських письменників у Хусті було створено літературно-мистецьке товариство «Говерла», яке видавало свій місячник. Водночас велось доволі широке наукове обґрунтування українського етнічного характеру Закарпаття. Помітний внесок у розробку проблеми внесли як вчені старшого покоління

М. Грушевський і В. Гнатюк, так і вчені-емігранти О. Колесса, О. Мицок, Д. Чижевський, Д. Дорошенко, В. Січинський, С. Дністрянський, І. Заклинський, І. Панькевич, В. Бірчак та інші [3, с.156].

Українська еміграція в Чехословаччині зайняла найактивнішу суспільну позицію. Однак у Закарпатті вона не брала участі в партійно політичній боротьбі. Це диктувалося хиткими умовами статусу емігранта. Хоч Чехословаччина і прийняла велику кількість українських емігрантів, дозволила їм організувати національно-культурне життя, однак вона пильно стежила за всіма проявами їх політичної активності. Одне з найбільших табу для них була участь у політичній боротьбі з українських національних позицій на Закарпатті. Тому серед активістів політичних партій українського спрямування на Закарпатті в означені роки ми бачимо здебільшого закарпатців. Це зрозуміло, адже за участь у політичному житті краю їх могли позбавити права проживати в державі. Та все ж ці люди не були поза політикою, хоча офіційно в ній не брали активної участі. Вони активно впливали на місцевих українських політичних лідерів шляхом індивідуальних бесід, наданням консультацій, шляхом співпраці у галузях освіти, науки і просвітницької діяльності. Позитивну роль відігравали й товариські стосунки, дружба на особистому рівні між емігрантами і національно свідомими та суспільно активними представниками закарпатських українців.

У період Карпатської України українська еміграція зайняла відверту політичну позицію, кинулась в горнило боротьби за утвердження української держави. Чимало з них, як У. Самчук, О. Кандиба (Ольжич), М. Чирський, К. Кульчицький та інші зазнали угорських катівень. Чимало українських емігрантів загинуло в

обороні Карпатської України та було замучено угорськими окупантами.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Закарпатська національно-пробуджена інтелігенція зробила багато для національного піднесення українського населення краю. Однак з огляду малочисельності та нерозбудованої мережі національно-культурних інститутів їй важко було досягнути тих суспільних досягнень, що були здобуті наприкінці 30-х років XX століття. Головне досягнення двадцятирічних суспільних змагань – інтеграція українців Закарпаття в українську націю, самоідентифікація з нею. Без жертвовного пориву української еміграції цей успіх був би, мабуть, не таким швидким. Тільки об'єднані зусилля української еміграції і місцевої національно-свідомої інтелігенції, усіх національно-свідомих людей визначили стрімку національно-культурну і національно-політичну еволюцію Закарпаття, надали йому виразного українського національного обличчя.

Отже, національно-культурна діяльність української еміграції в Закарпатті, та у Чехословаччині загалом, істотно прискорила становлення української етнонаціональної орієнтації краю. Великий позитивний вплив вона здійснила найперш у галузі шкільництва. Становлення українського театру, музичного мистецтва також відбувалося за фахової та організаційної допомоги української еміграції. Відчутну допомогу надала українська еміграція молодій закарпатоукраїнській літературі; зробила відчутний внесок у наукове доведення українського етнічного характеру Закарпаття. А в період Карпатської України зайняла посильну участь у державотворчих, процесних та у її обороні від угорської агресії.

Список використаних джерел

1. Алексієвський М., Цвіркун В. Українська культура XIX-XX ст. і проблема сучасного культурного розвитку нації / М. Алексієвський, В. Цвіркун // Культурне відродження в Україні. – Львів: Астерикс 1993. – с.119-126.
2. Баглай Й. О. Роль театрального мистецтва у піднесенні національної свідомості українців Закарпаття в 20-30 роках / Й. О. Баглай // Українські Карпати: Матеріали міжнародної наукової конференції «Українські Карпати: етнос, історія, культура» – Ужгород: Карпати, 1993. – с. 13-19.
3. Божук Г. Сторінки історії «Етнографічного товариства Підкарпатської Русі» / Г. Божук // Культура Українських Карпат: Традиції і сучасність. Матеріали міжнародної наукової конференції, Ужгород, 1-4 вересня 1993 року. – Ужгород: МПП «Гражда», 1993. – с. 308-319.
4. Бойків О. Моя співпраця з полковником / О. Бойків // Життя і смерть полковника Коновальця. Документи. Матеріали. Спогади. Щоденники. Листи.
5. Вілгалов В. Василь Пачовський і Карпатська Україна // Пачовський В. Срібна Земля. Тисячоліття Карпатської України: Історичний нарис. – Ужгород: Закарпаття 1993. с. 5–15.
6. Кемінь В. Закарпатська молодь в українських навчальних закладах Чехословаччини міжвоєнного періоду / В.Кемінь // Науковий збірник товариства «Просвіта» в Ужгороді. Річник IV ст. (XVIII). – с. 149–152.
7. Конспект докладной записки о чехословацком войске и военнопленных // Vznik Heskoslvenska 1918. Dokumenty uies koslovensk zahraniinipolitiky. – Praha, 1994. – с. 55–63.
8. Мишанич О.В. Празька школа українських поетів і поезія Закарпаття 30-их років / О.В. Мишанич// Карпати нас не разлучать.– с.119–129.
9. Небесник І.І. Українська мова в гімназіях, учительських семінаріях і торговельній академії Закарпаття в 1919 – 1938 рр. / І.І. Небесник // Українська мова на Закарпатті у минулому й сьогодні. – с. 237 – 244.
10. Пап – Папугач С. Пластовий альманах з нагоди 50-річчя українського пласту на Закарпатті 1921 – 1971/ С. Пап – Папугач // Рим: Юг, 1976. – 196 с.
11. Пачовський В. Срібна Земля. Тисячоліття Карпатської України: Історичний нарис / Пачовський В. // Ужгород: Закарпаття, 1993 – 132 с.
12. Положение о чехословацком войске на территории Украинской Народной Республики // Vznik eskoslvenska 1918. – с. 38–40.
13. Служинська З. О. Рід Калимків / З. О. Служинська // Генеалогічна секція Товариства «Просвіта» «Український родовід». – Львів: Видавничий центр «Арсенал» 1997. – 36 с.
14. Ференц П. Основні аспекти державної політики Чехо-Словаччини у ставленні до Української проблеми на Закарпатті / П. Ференц // Визвольний шлях. – 1998. – №11. – С. 1489 – 1495.
15. Ференц П. Етнонаціональна орієнтація українців Закарпаття в 20 – 30-ті роки XX ст. / П. Ференц // Видавництво «Карпатська вежа», м. Мукачево, 2005р. – 214 с.
16. Химинець Ю. Закарпаття – земля української держави. Нотатки з історії Закарпаття / Ю. Химинець // Ужгород: Карпати, 1991. – 396 с.
17. Чучка П. П. Закарпатська стихія в «граматиці руського язика» І. Панькевич / П. П. Чучка // Українська мова на Закарпатті у минулому і сьогодні. – С. 328 – 355.

18. Штець М. Місце і роль Івана Панькевича в культурно-освітньому та громадському житті Закарпаття / М. Штець // Українські Карпати. – с. 582 – 588.
19. «Podkarpatskym Hlucun» // Свобода. – 1995. – 2 квітня.

References

1. Alekseyevets', M., Tsvirkun, V., 1993. Ukrayins'ka kul'tura XIX-XX st. i problema suchasnoho kul'turnoho rozvytku natsiyi [Ukrainian culture of the XIX-XX centuries. and the problem of modern cultural development of the nation]. Cultural Revival in Ukraine. Lviv: Asterix, p.119-126.
2. Bahlay, Y., 1993. Rol' teatral'noho mystetstva u pidnesenni natsional'noyi svidomosti ukrayintsiv Zakarpattya v 20-30 rokakh [The role of theatrical art in raising the national consciousness of the Transcarpathian Ukrainians in 20-30 years]. Ukrainian Carpathians: Proceedings of the International Scientific Conference «Ukrainian Carpathians: Ethnicity, History, Culture». Uzhgorod: Carpathians, p. 13-19.
3. Bozhuk, H., 1993. Storinky istoriyi «Etnohrafichnoho tovarystva Pidkarpat's'koyi Rusi» [Pages of History of the Ethnographic Society of Subcarpathian Rus] Culture of the Ukrainian Carpathians: Traditions and Modernity. Proceedings of the International Scientific Conference. Uzhgorod, Grazhda, p. 308-319.
4. Boykiv, O., Moya spivpratsya z polkovnykom [My Cooperation with the Colonel] The Life and Death of Colonel Konovalts. Documents. Materials. Memoirs. Diaries. Letters.
5. Vilhalov, V., 1993. Vasyli' Pachovs'kyi i Karpat's'ka Ukrayini [Vasily Pachovsky and Carpathian Ukraine] Silver Earth. The Millennium of Carpathian Ukraine: An Historical Sketch. Uzhgorod: Transcarpathia, p. 5-15.
6. Kemin', V., Zakarpat's'ka molod' v ukrayins'kykh navchal'nykh zakladakh Chekhoslovachchyny mizhvoyennoho periodu [Transcarpathian youth in Ukrainian educational institutions of Czechoslovakia of the interwar period] Scientific collection of the Prosvita society in Uzhgorod. Dictionary of the IV century. (XVIII). – with, p. 149-152.
7. Konspekt dokladnoy zapiski o chekhoslovatskom voyske i voyennoplennykh, 1994. [Abstract of a memo on the Czechoslovak army and prisoners of war] Vznik Heskoslvenska 1918. Dokumenty koslovensk zahraniinipolitiky. Praha, p. 55-63.
8. Myshanych, O., V., Praz'ka shkola ukrayins'kykh poetiv i poeziya Zakarpattya 30-ykh rokiv [The Prague School of Ukrainian Poets and the Poetry of Transcarpathia in the 1930s] The Carpathians do not separate us.
9. Nebesnyk I. I. Ukrayins'ka mova v himnazyakh, uchytel's'kykh seminariyakh i torhovel'niy akademiyyi Zakarpattya v 1919 – 1938 rr. [The Ukrainian language in gymnasiums, teachers' seminary and the Transcarpathian trade academy in 1919 –1938.] Ukrainian language in Transcarpathia in the past and today, p. 237-244.
10. Pap – Papuhach, S., 1976. Plastovyy al'manakh z nahody 50-richchya ukrayins'koho plastu na Zakarpatti 1921 – 1971 [Plast almanac on the occasion of the 50th anniversary of the Ukrainian strata in Transcarpathia 1921-1971]. Rome: South, 196 p.
11. Pachovs'kyi, V., 1993. Sribna Zemlya. Tysyacholitnyy Karpat's'koyi Ukrayini: Istorychnyy narys [Silver Earth. Millennium of Carpathian Ukraine: Historical Sketch]. Uzhhorod: Transcarpathia, 132 p.
12. Polozheniye o chekhoslovatskom voyske na territorii Ukrainskoy Narodnoy Respubliki, 1918. [The provision of the Czechoslovak army on the territory of the Ukrainian People's Republic]. Vznik eskoslvenska, p. 38-40.
13. Sluzhyn's'ka, Z., O., 1997. Rid Kalymkiv [Family Kalimkiv] Genealogical section of the «Prosvita» Society «Ukrainian ancestry», Lviv: Arsenal Publishing Center, 36 p.
14. Ferents, P., 1998. Osnovni aspekty derzhavnoy polityky Chekho-Slovachchyny u stavleni do Ukrayins'koyi problemy na Zakarpatti. [Main aspects of Czech-Slovak state policy in relation to the Ukrainian problem in Transcarpathia] Liberation way, 11, p. 1489 –1495.
15. Ferents, P., 2005. Etnonatsional'na oriyentatsiya ukrayintsiv Zakarpattya v 20 – 30-ti roky XX st. [Ethno-national orientation of Transcarpathian Ukrainians in the 20's-30's of the XX century]. Carpathian Tower Publishing House, Mukachevo, 214 p.
16. Khymynets', Yu., 1991. Zakarpattya – zemlya ukrayins'koyi derzhavy. Notatky z istoriyi Zakarpattya [Transcarpathia – the land of the Ukrainian state. Notes on the history of Transcarpathia]. Uzhhorod: Carpathians, 396 p.
17. Chuchka, P., Zakarpat's'ka stykhiya v «dramatytsi rus'koho yazyka» I. Pan'kevych [Transcarpathian element in the «grammar of the Russian language»]. Ukrainian language in Transcarpathia in the past and today, p. 328-355.
18. Shtets', M., Mistse i rol' Ivana Pan'kevycha v kul'turno-osvitn'omu ta hromads'komu zhyttia Zakarpattya [Place and role of Ivan Pankevich in the cultural, educational and social life of Transcarpathia] Ukrainian Carpathians, p. 582 – 588.
19. «Podkarpatskym Hlucun», 1995. Freedom, april 2.

В статье рассмотрены вопросы влияния украинской эмиграции на процессы формирования государственности в Закарпатье в контексте организации ряда национальных структур и институтов: политических, научных, образовательных, литературно-художественных, издательских учреждений. На ускоренное утверждение в крае украинского национального сознания, на укрепление украинского национального движения с его высшим проявлением-формирования украинского государства Карпатской Украины выдающуюся роль сыграла украинская эмиграция, осевшей непосредственно на Закарпатье и в других краях Чехословакии.

Ключевые слова: эмиграция, общественные организации, политическая эмиграция, украинская эмиграция, образовательные организации, политические организации.

The article deals with the influence of Ukrainian emigration on the processes of state formation in Transcarpathia in the context of organizing a number of national structures and institutions: political, scientific, educational, literary and publishing institutions. The expedited establishment in the land of Ukrainian national consciousness, the strengthening of the Ukrainian national movement with its highest manifestation, the construction of the Ukrainian state of the Carpathian Ukraine played a significant role in the Ukrainian emigration, which settled directly in Transcarpathia and in other parts of Czechoslovakia. The Transcarpathian nationally-awakened intelligentsia has done much for the national uplift of the Ukrainian population of the region. However, given the small size and undeveloped network of national and cultural institutions, it was difficult for her to achieve the social achievements that had been achieved in the late 1930. The main achievement of the twenty years of social competitions is the integration of Transcarpathian Ukrainians into the Ukrainian nation, and self-identification with it. Without the sacrificial impulse of Ukrainian emigration, this success would probably not be so rapid. Thus, the national and cultural activities of Ukrainian emigration in Transcarpathia in Czechoslovakia, in general, significantly accelerated the formation of the Ukrainian ethno-national orientation of Transcarpathia. She made a big positive impact, first of all, in the field of schooling. The formation of Ukrainian theater and musical arts also took place with the professional and organizational assistance of Ukrainian emigration. Significant assistance was provided by the Ukrainian emigration of young Transcarpathian

literature; made a significant contribution to the scientific evidence of the Ukrainian ethnic character of Transcarpathia. And during the Carpathian Ukraine period, she took a strong part in state-making, processes and in her defense against Hungarian aggression.

Key words: emigration, public organizations, political emigration, Ukrainian emigration, educational organizations, political organizations.

УДК 37:14:821.161.2Духнович(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-16-19

Малець Олександр Омелянович,

доктор історичних наук, доцент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

Малець Наталія Богданівна,

кандидат історичних наук, доцент,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород,

Гавришко Сергій Гаврилович,

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ФІЛОСОФСЬКО-СВІТОГЛЯДНІ ОРІЄНТИРИ В ТВОРЧОСТІ ОЛЕКСАНДРА ДУХНОВИЧА

У статті розглядається багатогранна діяльність О. Духновича як вченого, просвітителя, філософа, суспільно-політичного діяча на ниві розвитку освіти, науки і культури, захисту національних інтересів народу; його твори були своєрідним одкровенням у задушливій атмосфері денаціоналізаторської політики австрійських властей середини XIX ст. в тодішній Підкарпатській Русі. Авторами проаналізовано філософський аспект творчості О. Духновича, що сприяла вихованню інтелігенції, піднімала національну самосвідомість закарпатських русинів-українців, плекала ідею слов'янської єдності. З'ясовано, що філософсько-педагогічна спадщина будителя є невичерпним джерелом знань для становлення світогляду та патріотичного виховання в контексті інноваційних тенденцій сьогодення.

Ключові слова: філософія, світогляд, педагогіка, просвітитель, інтелігенція, самосвідомість, єдність, спадщина, виховання.

Постановка проблеми. Громадсько-політичне і культурне життя на Закарпатті у першій половині XIX століття набирало різних форм і мало різні цілі. Одна частина інтелігенції – це О. Духнович, І. Орлай, І. Раковський, Ю. Гуца-Венелін – орієнтувалися на Росію, вбачаючи в ній єдиного захисника інтересів поневолених слов'янських народів Австрії, в тому числі і русинів Закарпаття [1]. Вони відстоювали ідею, висунуту Й. Домбровським, Й. Юнгманом, П. Шафариком, об'єднатися усім слов'янським народам під гілкою «могутнього старого дуба Росії». Об'єднання під скіпетром Росії вони розглядали не як політичний акт, не як утворення єдиної держави, а скоріше як процес філософсько-культурного єднання слов'ян «літературної вільної слов'янської держави» [2].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблеми виховання і навчання дітей О. Духнович вирішував на основі того передового, що було створено педагогічною думкою до нього, а особливо під впливом педагогічних ідей Г. Сковороди та Я. Коменського. Свої педагогічні погляди він виклав у книзі «Народная педагогія в пользу училищ и учителей сельских» (1857 р.). Це був перший на території Західної України посібник з педагогіки, який відіграв значну роль у пропаганді педагогічних знань [3]. Літературні уподобання О. Духновича досліджували Н. Лелекач, І. Гарайда [7], П. Лісовий [8], В. Микитась [11], О. Машталер [2]. Одні письменники виступали з вимогою вживати в літературі церковнослов'янську мову [4], другі, як і О. Духнович, обстоювали «руську», треті обороняли народну мову. О. Духнович виступав за релігійну і народну єдність, показав приклад змагання підкарпатських русинів до культурно-просвітньої та релігійної єдності з галичанами. [15].

Мета статті: дослідити філософсько-світоглядні орієнтири у творчості О. Духновича та їх ретроспективу на сучасні інноваційні тенденції в освітніх процесах України.

Результати дослідження. Духнович Олександр Васильович народився 24 квітня 1803 р. у с. Тополя в сім'ї священика. Письменник згадував, що по смерті батька дід розкрив йому таємницю їхнього роду: нібито один з предків був Черкаським князем, служив Петрові І, але, будучи замішаним у якійсь ворохобі проти царя, змушений був тікати. Таким чином і опинився в с. Тополя, там назвався Духновичем, став дякувати, згодом висвятився в Мукачеві на священика. Наскільки ця версія правдоподібна, сьогодні важко сказати. У новіші часи історією роду Духновичів займався вчений Іван Панькевич, який розшукав

чимало документів про те, що рід Духновичів проявляє себе на Закарпатті з середини XVIII ст. [4].

Мати Марія теж походила із священицької родини Герберіїв. Зрозуміло, що сімейний мікроклімат сприяв, за спогадом О. Духновича, вихованню «в руському національному дусі». Згодом вихованням хлопця займався дядько Герберій, священик в Старині, а потім – дід, Іван Герберій, священик у Клокочові, які прищепили йому любов до філософсько-релігійної літератури.

По закінченні сільської школи (1813) навчався в Ужгородській школі, гімназії. Після раптової смерті батька в сім'ї залишилися шестеро дітей, і Олександр, що був другим сином, хоч і мріяв «присвятити себе студіям землемірства», був змушений послухатися матері й зайнятися богословськими студіями. Після філософських студій в Кошицях та богословської семінарії в Ужгороді О. Духновича посвячено по celibatu (неодруженим) у священики. Призначили його архіваріусом єпархіальної канцелярії в Пряшеві. Тут юнак жив у матеріальній скруті, і доведений майже до відчаю, наприкінці жовтня 1830 р. подався до Ужгорода. Місцевий єпископ, котрий знав молодого Духновича ще з семінарії, радо привітав скитальця й призначив його священиком Мукачівської єпархії. Але пряшівський єпископ не давав згоди на звільнення, і О. Духнович фактично залишився без шматка хліба. Допоміг йому віцежупан Ужгородської жупи Степан Петровай: він найняв Духновича для навчання свого семирічного сина. В помешканні С. Петрова Духнович мав заробіток і харчі протягом 1830-1833 рр. Потім пряшівський єпископ Таркович змусив О. Духновича повернутися на старе місце під загрозою позбавлення сану священика. Через якийсь час його переводять до Біловежі, де він замешкав чотири роки, займаючись крім основної роботи вивченням філософії, ботаніки, городництвом [5, с.25].

У січні 1844 р. його іменовано каноніком у Пряшеві, куди він переїжджає на постійне помешкання. Тут О.Духнович розгортає філософсько-педагогічну, культурно-освітню, літературно-видавничу діяльність. Цікавився станом та розвитком народної освіти, писав і видавав шкільні підручники, видав молитовник, записав твори усної народної творчості, писав і видавав філософські твори, організував перше літературне товариство закарпатських русинів-українців, видавав літературні альманахи, народні календарі, збирав предмети для майбутнього народного музею, викладав російську мову, допомагав бідним студентам у навчанні. Був О. Духнович і депутатом до крайового сейму у Братиславі. [6, с. 121-123].

Народознавча діяльність О. Духновича проявилася в кількох напрямках. Він пробував займатися філософією, фольклорною практикою, але, як твердить М. Мушинка, записав усього 9-10 народнопісних зразків, що увійшли до другого тому зібрання Я. Головацького «Народные песни Галицкой и Угорской Руси».

Об'єктом поетичних зацікавлень найчастіше виступають Бог, народ, проглядаються філософські елементи екзистенціалізму. Є в нього також чимало патріотично-закличних пісень, елегій, байок, дидактичних віршів, філософських трактатів. Твори філософсько-релігійної тематики є також невід'ємною частиною поетичної творчості О. Духновича. Більшість із них написана в народнопісенній традиції, що дає змогу читачеві проникнути у внутрішній світ автора, осмислити його світоглядні традиції та естетичні ідеали.

За своїми філософськими поглядами О. Духнович був ідеалістом, але в окремих питаннях пропагував матеріалістичні положення. У суспільних поглядах він стояв на позиціях просвітництва. Освіту вважав найважливішим засобом перетворення суспільства, відкидав революційну перебудову суспільного ладу. На демократичних і прогресивних принципах тодішньої європейської педагогічної думки О. Духнович розглядає дидактико-методичні питання педагогіки. У книжці «Народна педагогія» детально продумана філософська концепція і укладена в систему як організація шкільництва, саме як навчання дітей у школі та за її межами. Ця система ґрунтувалася на активній участі школярів у навчанні та свідомій праці вчителів і батьків у навчально-виховному процесі, на глибокому ідеалістичному усвідомленні, що саме освіта і добре виховання підрастаючого покоління – то надійний національний фундамент народу.

У творах О. Духновича обґрунтована вимога виховання людини – громадянина і патріота, міститься екзистенціальний заклик «силы человеческие, телесные и духовные, от природы данные, с молодости... сохраняют и совершенствовать». Відповідно до цих завдань, на його думку, повинно здійснюватися філософсько-розумове, моральне і фізичне виховання дітей та молоді.

У процесі розумового виховання учнів треба озброювати певним колом філософських знань, розвивати їх пізнавальні здібності. Ці знання мають стати в пригоді в майбутній практичній діяльності, бо освіта не самоціль і «лише тоді є корисною, коли вона служить нам засобом для добробуту». У початковій школі, на його думку, треба вивчати географію, філософію, ботаніку, зоологію, сучасні іноземні мови, землеробство, садівництво та бджільництво. Таке широке коло знань пояснювалося прагненням Духновича забезпечити в єдиному доступному для українського населення типі школи на Закарпатті ґрунтовну підготовку учнів.

О. Духнович присвятив себе проблемам руської історії, філософії, етнографії, літературної мови, народної освіти, прагнув виробити національну літературу й заснувати національні товариства. Як молодий клірик О. Духнович спершу служив у канцеляріях Пряшівської та Мукачівської єпархій, а після незгоди з начальством його призначили парафіяльним священиком [7, с. 517]. Будитель надзвичайно піклувався підвищенням освітнього рівня свого народу. Звертаючись до підрастаючого покоління, він стверджував, що «народ без просвещения не може называться народом» Його буквар 1847 р. («Книжиця») був першим виданням, написаним суто місцевою мовою. Він сам фінансував і розподіляв наступні букварі (1850, 1852), потім видав «Сокращённую грамматику письменного руского языка» (1853) [9, с. 23]. Філософ розумів, що для поширення цього та інших видань необхідно створити національні товариства, і в 1850 р. заснував «Литературное заведение Пряшевское». Це було перше руське культурне товариство, і, дарма, що не було офіційно затверджене і містилося в домі Духновича, воно все-таки проіснувало три роки, фінансувавши дванадцять видань і залучаючи до своїх активних членів як русинів, так і прихильних до товариства місцевих словаків та чехів [5].

Серед значних публікацій була перша п'єса підкарпатської

літератури – «Добродетель превышает богатство» (1850), і перший руський календар, і літературний альманах, що називався «Поздравление русинов» [10, с. 10]. В альманасі 1851 р. була опублікована поезія Духновича «Вручание» [11, с. 110-113]. Цей вірш, що став національним кредо підкарпатських русинів, розпочинався такими славетними словами:

Я Русин был, есмь и буду,
Я родился Русиним,
Честный мой род не забуду,
Останусь его сыном.

Ці публікації доповнювались появою перших періодичних видань, призначених для русинів. У 1850 р. О. Духнович вирішив видавати у Відні бюлетень усіма мовами монархії [12, с. 100-102], а також журнал для самих русинів «Вестник для русинов австрийской державы» (1850-1866). Цей «Вісник» видавали галичанин І. Головацький, Ю. Веслобоцький (Василь Зборовський) та Б. Дідицький, а також закарпатці А. Добрянський, В. Добрянський, І. Раковський (1815-1885) та М. Нодь (1819-1862). І. Раковський згодом у Будапешті видавав дві газети для греко-католиків Підкарпатської Русі та Галичини: «Церковную газету» (1856-1858) та «Церковный вестник» для русинів австрийської держави (1858) [13, с. 340-343]. У середині XIX ст. поквавились стосунки закарпатських та галицьких русинів, що відбилося і на творчості О. Духновича, який присвятив свою поезію «Голос радости» Г. Яхимовичу, призначеному 1860 р. митрополитом греко-католицької церкви у Львові:

Бо свої то за горами – не чужі:
Русь єдина, мисль одна у всіх в душі:
Таже само веселимся, если там
Час веселій, Галичане, граєт вам:
Вот, як нині, увіренє шлем до вас:
Что Карпати не розлучат вічно нас [13].

Підтримувались також зв'язки галицьких і закарпатських діячів та греко-католицьких семінаристів у Відні і після 1849 р., коли чимало студентів-галичан навчалася в німецькомовних гімназіях північно-східної Угорщини. Зрештою, закарпатські письменники видавали свої книги й публікували статті у Львові та Перемишлі. Зокрема О. Духнович листувався й обмінювався книжками з активним галицьким діячем Я. Головацьким [14, с. 51].

Оскільки в царині культури домінував О. Духнович, то його погляди на мову мали неабияке значення. Головне полягало в тому, що він уживав два стилі: «низький стиль», або підкарпатську руську говірку, і «високий стиль», або слов'яно-русську мову. З одного боку, О. Духнович підтримував традиції своїх попередників початку XIX ст., використовуючи слов'яно-русську мову для хвалебних од, статей, історичних розвідок та богословських писань. І водночас прагнув нести освіту народові, – а досягти цього можна було тільки вдаючись до говірки, якою він, писав вірші, сатиричні п'єси і підручники для початкової школи [16, с. 37].

У своїх творах О. Духнович намагався не змішувати обидва стилі, все життя досить скептично ставившись до говірки, так що, коли підкарпатські публіцисти почали вживати багато діалектичних елементів, критично запитував: «Кто же немец или француз или англичанин так пишет, как простолюдины говорят? Никто... Нам двигати язык із пороку сельской грубости, не утопати в грязи фразеологии мужиков... Ми примечаем, что вся нужда в том, что не различают высшего школьного учения от простонародных книг» [17, с. 57-58]. Яка іронія долі в тому, що національний будитель Підкарпатської Русі, автор національного гімну, численних народних віршів і першої граматики руської так невдоволено супився, чуючи мову свого рідного народу [18, с. 66-68]. А після 1849 р. О. Духнович увів руську мову в Пряшівській гімназії, а ще через два роки її викладали в Кошицькій академії.

Культурні досягнення О. Духновича були значними. Він написав перші читанки, видавав літературні альманахи, заснував літературні й культурні товариства, написав національний гімн і

разом з кількома співвітчизниками встановив тісні зв'язки зі словаками та галицькими русинами, що були на вищому ступені національного розвитку. Отже, попри заяви О. Духновича, що потяг до мадяризації просякнув усе руське суспільство, 60-ті рр. XIX ст. показали, що вже існують перші національні товариства і перші газети Підкарпаття, які там і видавались [19, с.16-17].

Історичні праці Духновича видавались посмертно в Росії. Латиномовний рукопис «Історія Пряшівської єпархії» із примітками 1846 року була перекладена К. Кустодієвим на російську мову і надрукована у Санкт-Петербурзі у 1877 році. А «Истинную историю Карпато-Россов или Угорских Русинов» стараннями професора Московського університету Федора Арістова надрукували у Москві в 1914 році [15, с.107-108].

О.Духнович мав тісні зв'язки не тільки з ученими і громадськими діячами Закарпаття, але і з ученими всього слов'янського і неслов'янського світу, регіону центральної та південно-східної Європи, знаходився під великим впливом передової думки Росії та України [19].

Висновки і перспективи подальших досліджень. До середини XIX ст. О.Духнович сформувався як вчений-педагог, філософ, громадський діяч, зробив перші кроки на шляху захисту інтересів поневолених русинів та інших народів, що проживали на Закарпатті. Одним з основних напрямків його діяльності у цей період були педагогіка, дослідження історії краю. Він вірив, що за допомогою освіти можна змінити існуючий лад, покращити становище народних мас. Саме ці мотиви спонукали О. Духновича виступати з рішучою критикою позиції реакційних класів, котрі з презирством ставилися до народу і твердили, що народ освічувати, вчити його є небезпечним. Вчений не тільки доводив необхідність

повсюдного створення шкіл, підготовки вчителів, організації шкільної справи, але і особисто брав участь у перебудові освіти, її розвитку. Як відзначали сучасники, коли став потрібним календар якнаймасовіша книга, що поширювалася серед населення, О. Духнович підготував і видав його; потрібен був підручник для школи – він за власні кошти видав буквар та граматику [20].

О. Духновича вважають за культову фігуру для русинів — етнографічної групи українців у східноєвропейських країнах переважно греко-католицької конфесії. Просвітник писав власною мовою, яку називав «язичієм», досить своєрідною з точки зору сучасного українця, оскільки вона фактично увібрала в себе елементи російської, церковнослов'янської та закарпатських діалектів української і була чимось на зразок суржика, що є цілком нормальним у контексті тої ситуації, що відбувалася в регіоні в ті часи за відсутності в українського народу власної державності. Така ж сама ситуація існувала тоді і на українських землях інших регіонів України, коли народна мова мала певні характерні місцеві особливості, що не заважало українцям почуватися єдиною спільнотою. Проблеми виникли лише у наш час, коли дана ситуація дала підстави окремим політичним колам у власних політичних інтересах, передусім окремим політикам Закарпаття, а також іноземним політикам Європи і Росії подавати закарпатських українців, русинський субетнос українського народу, як окремих народ з окремою мовою та історією, хоча всіма визнано, що «русини», як вживав О. Духнович у своїх творах, так само як і «козаки» у творах Т. Шевченка, П. Куліша й інших українських письменників Наддніпрянщини – це одна з багатьох самоназв українського народу, які він витворив у процесі власного багатоголового історичного розвитку.

Список використаних джерел

1. Нариси історії Закарпаття. Т.1. З найдавніших часів до 1918 року. – Ужгород, 1993. – 433 с.
2. Машталер О.В. Педагогічна і освітня діяльність О.В. Духновича / О.В. Машталер. – Ужгород, 1948. – С.14-15.
3. Лалак Н.В. Філософія О.В. Духновича у контексті сучасних виховних тенденцій / Н.В. Лалак, М.І. Василюк, А.В. Петюк // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». – Мукачів, 2019. – Випуск 1(9). – С. 132-135.
4. Качкан В.А. Українське народознавство в іменах / В.А. Качкан. – К., 1998. – С. 288 с.
5. Історія педагогіки / за ред. проф. М.С. Грищенка. – К., 1999. – 294 с.
6. Українське народознавство / за ред. проф. С.П. Павлюка. – Львів, 1997. – 607 с.
7. Лелекач Н. Библиография подкарпатской русской литературы / Н. Лелекач, И. Гарайда // Зоря-Gajnal. – Ужгород, 1943. – р. 3, №1-4. – С.515-524.
8. Лісовий П.М. До питання про початок журналістики на Закарпатській Україні / П.М. Лісовий // Українське літературознавство. – Львів, 1971. – №12. – С. 22-26.
9. Лісовий П.М. Перша закарпатська газета «Учитель» / П.М. Лісовий // Українське літературознавство. – Львів, 1971. – №12. – С.22-26.
10. Мацинський І. 20 літ української видавничої справи на сході республіки / І. Мацинський // Дукля. – Пряшів, 1969. – р.17, №3. – С.1-11.
11. Микитась В.Л. Давні книги Закарпатського державного музею / В.Л. Микитась. – Львів, 1964.
12. Микитась В.Л. Творчість О.Духновича в оцінці дорадянського літературознавства / В.Л. Микитась // Олександр Духнович: збірник матеріалів / за ред. М. Ричалка. – Пряшів, 1965. – С.93-114.
13. Міщенко Н.П. Українська радянська історіографія про розвиток промисловості і робітничого класу Закарпаття за роки радянської влади / Н.П. Міщенко // Великий Жовтень і розквіт воз'єднаного Закарпаття. – Ужгород : УжНУ, 1970. – С. 339-347.
14. Пажур О. Бібліографія про дослідження українських говорів східної Словаччини / О. Пажур. – Пряшів, 1972.
15. Пальок В.В. Деякі питання історії Закарпаття з найдавніших часів до кінця XVIII ст. в українській радянській історіографії / В.В. Пальок // Культура і побут населення Українських Карпат / за ред. І.М. Гранчака. – Ужгород, 1973. – С.105-112.
16. Студинський К. Олександр Духнович і Галичина / К. Студинський // Науковий збірник товариства «Просвіта». – Ужгород, 1994. – С. 35.
17. Магочі П.Р. Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь (1848-1948) / П.Р. Магочі. – Ужгород, 1994. – 220 с.
18. Чума А. Українська школа на Закарпатті та Східній Словаччині / А. Чума, А. Бондар. – Пряшів, 1967. – Ч.1. – С. 56-68.
19. Сочка-Боржавин В. Будителі підкарпатських русинів / В. Сочка-Боржавин. – Ужгород, 1995. – С. 16-17.
20. Науменко Ф. До питання про суспільно-педагогічні погляди О.Духновича / Ф. Науменко // Вісник Львівського університету ім. І.Франка. Серія суспільних наук. – 1962. – №1. – С. 121.

References

1. Narysy istoriyi Zakarpattya. T.1 (Z naydavnishykh chasiv do 1918roku) [Essays on the history of Transcarpathia. Vol.1 (from ancient times to 1918)]. 1993. Uzhgorod.
2. Mashtaler, O.V. 1948. *Pedahohichna i osvityna diyal'nist' O.V. Dukhnovycha* [Pedagogical and educational activities O.V. Dukhnovych]. Uzhgorod.

3. Lalak, N.V., Vasylynka, M.I., Pet'ovka, A.V., 2019. Filosofiya O.V. Dukhnovycha u konteksti suchasnykh vykhovnykh tendentsiy [O.V. Dukhnovych philosophy in the context of current educational trends]. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 1(9), pp. 132-135.
4. Kachkan, V.A. 1998. *Ukrainske narodoznavstvo v imenakh [Ukrainian Ethnic Studies in Names]*. Kiev.
5. Hryshchenko, M.S., ed. 1999. *Istoriya pedahohiky [History of Pedagogy]*. Kiev.
6. Pavlyuk, S.P., ed. 1997. *Ukrayins'ke narodoznavstvo [Ukrainian Ethnology]*. Lviv.
7. Lelekach, N., Harayda, Y., 1943. Byblyohrafiya podkarpatskoy rus'koy lyteratury [Bibliography of Subcarpathian Russian literature]. *Zorya-Gajnal*, 1-4, pp. 515-524.
8. Lisovyy, P.M., 1971. Do pytannya pro pochatok zhumalistyky na Zakarpats'kiy Ukrayini [To the question of the beginning of journalism in Transcarpathian Ukraine]. *Ukrainian Literary Studies*, 12, pp. 22-26.
9. Lisovyy, P.M., 1971. Persha zakarpats'ka hazeta [«Uchytel'»] [The first Transcarpathian newspaper [Uchytel]]. *Ukrainian Literary Studies*, 12, pp. 22-26.
10. Matsyn'skyy, I., 1969. 20 lit ukayins'koyi vydavnychoyi spravy na skhodi respubliky [20 Years of Ukrainian Publishing in the East of the Republic]. *Duklia*, 3, pp. 1-11.
11. Mykytas', V.L. 1964. *Davni knyhy Zakarpats'koho derzhavnoho muzeyu [The ancient books of the Transcarpathian State Museum]*. Lviv.
12. Mykytas', V.L. 1965. Tvorchist' O.Dukhnovycha v otsyntsi doradyans'koho literaturoznavstva [O. Dukhnovych's creativity in the assessment of pre-Soviet literary studies]. In: M. Rychalko, ed. *Oleksandr Dukhnovych. Prushev*. pp. 93-114.
13. Mishchenko, N.P., 1970. Ukrayins'ka radyans'ka istoriografiya pro rozvytok promyslovosti i robitnychoho klasu Zakarpattya za roky radyans'koyi vlady [Ukrainian Soviet historiography on the development of the industry and the working class of Transcarpathia during the years of Soviet rule]. In: *Great October and the flowering of the united Transcarpathia*. Uzhgorod: UzhNU. Pp. 339-347.
14. Pazhur, O. 1972. *Bibliografiya pro doslidzhennya ukayins'kykh hovoriv skhidnoyi Slovachchyny [Bibliography on the Study of Ukrainian Speeches in Eastern Slovakia]*. Prushev.
15. Pal'ok, V.V., 1973. Deyaki pytannya istoriyi Zakarpattya z naydavnishykh chasiv do kintsya XVIII st. v ukayins'kiy radyans'kiy istoriografiyi [Some issues of the history of Transcarpathia from ancient times to the end of XVIII century. in Ukrainian Soviet historiography]. In: I.M. Hrachak, ed. *Culture and life of the Ukrainian Carpathians*. Uzhhorod. pp. 105-112.
16. Studyn'skyy, K., 1994. Oleksandr Dukhnovych i Halychyna [Oleksandr Dukhnovych. and Galicia]. *Society Scientific Collection «Prosvita»*, p.35.
17. Mahochi, P.R. 1994. *Formuvannia natsionalnoi samosvidomosti: Pidkarpatska Rus (1848-1948) [Formation of national consciousness: Subcarpathian Rus (1848-1948)]*. Uzhhorod.
18. Chuma, A., Bondar, A. 1967. *Ukrayins'ka shkola na Zakarpatti ta Skhidniy Slovachchyni [Ukrainian School in Transcarpathia and Eastern Slovakia]*. Prushev.
19. Sochka-Borzhavyn, V. 1995. *Budyтели pidkarpats'kykh rusynov [Builders of the Carpathian Rusyns]*. Uzhhorod.
20. Naumenko, F., 1962. Do pytannya pro suspil'no-pedahohichni pohlyady O. Dukhnovycha [On the question of social and pedagogical views of O. Dukhnovych]. *Bulletin of Lviv National University. I. Franko. Social Sciences Series*, 1, p. 121.

В статье рассматривается многогранная деятельность А. Духновича как ученого, просветителя, философа, общественно-политического деятеля на ниве развития образования, науки и культуры, защиты интересов народа. Его произведения были своеобразным откровением в духовной атмосфере денационализаторских австрийских властей середины XIX в. в тогдашней Подкарпатской Руси. Авторами проанализированы философские аспекты творчества А. Духновича, которые способствовали воспитанию интеллигенции, поднимали национальное самосознание закарпатских русинов-украинцев. Выяснено, что философско-педагогическое наследие будителя является неисчерпаемым источником знаний для становления мировоззрения и патриотического воспитания в контексте инновационных тенденций современности.

Ключевые слова: философия, мировоззрение, педагогика, просветитель, интеллигенция, самосознание, единство, наследие, воспитание.

The article deals with the multifaceted activity of O.V. Dukhnovich (1803-1865) as a scientist, educator, philosopher, social and political figure in the sphere of development of education, science and culture, protection of national interests of the people, that were a kind of revelation in the suffocating atmosphere of denationalist politicians in the middle of 19th century, in the Subcarpathian Rus of that period. The purpose of the article is the analysis of philosophical aspect of O.V. Dukhnovych's works, who brought up the intelligentsia, raised the national consciousness of Transcarpathian Rusyn-Ukrainians, cherished the idea of Slavic unity. The methodology of the research is to show philosophical and pedagogical orientations in O. Dukhnovych's work in order to improve the natural abilities of young people in accordance with the evolution of society. O. Dukhnovych's philosophical and pedagogical heritage is an inexhaustible source of knowledge for the formation of world outlook and patriotic education in the context of today's innovative tendencies. Ethnological activity of O. Dukhnovych appeared in several directions. The object of poetic interest were commonly God and people, philosophical elements of existentialism have also appeared. There are also many patriotic songs, fables, elegies by O.Dukhnovych. He cooperated with scientists and state leaders not only of Transcarpathia but also of the Slavik world; regions of Central, Southern and Eastern Europe, he has been greatly influenced by leading idea of Russia and Ukraine.

Key words: philosophy, world outlook, pedagogy, enlightener, self-awareness, intelligentsia, unity, heritage, education

УДК 378.48 (595)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-20-23

Машіка Ганна Василівна,
доктор географічних наук, доцент,
Лужанська Тетяна Юрійвна,
кандидат географічних наук, доцент,
Маслиган Олена Олександрівна,
кандидат економічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м Мукачево

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ГЕОГРАФІЧНОЇ НАУКИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ

У статті обґрунтовано підвищення рівня фундаментальності географічної науки. Актуалізувалася потреба у підготовці фахівців з географії, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми. Метою дослідження є формування цілісного підходу до питань підготовки конкурентоспроможних на ринку праці фахівців з географії. Для отримання результатів дослідження використано такі методи: історичний, системно-структурний, синергетичний, аналітичний, проблемно-пошуковий. Практична значимість полягає в обґрунтуванні нових підходів до компетентісного навчання. Подальшого дослідження потребують питання визначення ширшого кола компетенцій географів для потреб регіонального розвитку.

Ключові слова: географічна освіта, глобалізація, регіональна стратегія розвитку, професійна підготовка з географії, освітня програма з географії, програмні результати навчання, ключові компетенції, компетентісний підхід, синергетичний ефект, концептуальна цілісність.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток географічної науки вимагає пошуку нових форм та методів навчання. На сьогодні використовуючи світовий та європейський досвід, важливим завданням є підвищення рівня фундаментальності географічної науки, з тим, щоб привернути увагу науковців до досліджень у сфері подальшого розвитку її теоретичних основ, перспектив зростання ролі географії у розв'язанні проблем просторового та ландшафтного розвитку території, геопланування, моделювання території у відповідності з науковими географічними уявленнями про її гармонійний і ефективний розвиток. Даний напрямок трансформації географічної науки буде все більше утверджувати єдність різних гілок географічних знань через зростання єдності фізико- і економіко географічних об'єктів на територіях різного таксономічного рангу. Змінюється географічна наука: процеси її економізації, соціологізації, екологізації, політизації, культурологізації призвели до появи і становлення нових напрямів, які охоплюють раніше не досліджувані проблеми. Тому перед географічною освітою постають питання набуття фахівцями-географами компетентностей, що надасть можливість справлятися їм з різними ситуаціями, багато з яких неможливо передбачити.

Актуальною постає проблема професійної компетентності фахівців у сфері географії. Метою вищої освіти стають не просто знання й уміння, а певні якості особистості, формування ключових компетенцій, які готують студентів до подальшої професійної діяльності, оволодіння професійною майстерністю. Нині при компетентісному підході до навчання слід враховувати запити практиків й вивчати не лише різні галузі промисловості, але й малий бізнес, соціальне підприємництво, гендерні проблеми тощо. Потрібний розумний баланс сучасної і традиційної географічної тематики, що дозволить зберегти самобутність географічної науки, не дасть можливості їй розчинитися у регіоналізмі. У географічних дослідженнях потрібно: – зосередити зусилля на стратегії розвитку регіонів, територіальному плануванні щодо механізмів реалізації принципів збалансованого розвитку; – посилити напрацювання наукових географічних шкіл для формування інноваційно-орієнтованої економіки; – здійснювати стратегічний аналіз стану навколишнього середовища.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Важливим у вищій школі є сучасне розуміння понять «теорія» як узагальненого конкретного знання про об'єкт дійсності і «методологія», що забезпечує отримання знання географічної науки і освіти. Теоретичні і методологічні засади сучасної географії розкрито у працях українських вчених-географів, а саме: К. Воблого, В. Кубійовича, Я. Олійника, М. Пістуна, С. Рудницького, А. Синявського, О. Топчієва, П. Тутковського, О. Шаблія та інших. Вагомий внесок у теорію дослідження регіональних ринків зробили

українські вчені В. Беседін, М. Долішній, О. Любіцева, Л. Мазнік, О. Невелєв, В. Пила, А. Сидорова, О. Чмир, І. Школа, Е. Щепанський та інші. Різноманітним дослідженням у сфері міжнародної логістики присвячені праці С. Бєлих, Н. Васильєвої, Т. Косаревої, Я. Олійника, І. Смирнова, та інших.

Відбуваються трансформаційні процеси географічної науки у контексті формування гуманістичної парадигми. В основі вивчення природи, механізмів прояву і змісту синергетичних ефектів лежать фундаментальні роботи Ю. Волинчука, Г. Ніколіса, І. Пригожина, І. Стенгорса, Г. Хакена, Є. Ходаківського, Н. Шматко та інших.

Перспективи розвитку географічної науки неможливі без удосконалення географічних карт. Найповнішими систематизаціями географічних карт є класифікації за певними ознаками, розробленими такими вченими, як: М. Баранським, Я. Жупанським, І. Заруцькою, А. Преображенським, К. Саліщевим та іншими. Широкий спектр графічного представлення карт, які надають сучасні комп'ютерні технології, призвели до появи нових видів карт – тривимірні зображення, віртуальні карти і т.д. Саме збалансований розвиток географії потребує обґрунтування правомірності віднесення окремих сфер, процесів чи явищ дійсності, а також категорій «віртуальної» дійсності до об'єктів її вивчення. Це необхідно як для професійного самоствердження географів, так і для розуміння реальних пізнавальних, світоглядних і конструктивних функцій науки.

Мета статті: сформулювати цілісний підхід до питань підготовки конкурентоспроможних на ринку праці фахівців з географії в умовах нових підходів до компетентісного навчання.

Результати дослідження. Нині у світі визначено шість перспективних напрямів розвитку науки: інформаційні технології, генна інженерія, науки про життя, нанотехнології, транспортні та космічні системи, енергозбереження і раціональне природокористування. Географи, використовуючи свою методологію досліджень, беруть участь у розробці більшості вказаних напрямів, оскільки без фундаментальних і прикладних досліджень не буде принципово нових цивілізаційних поступів у розвитку людства. Географи, займаючись вивченням геопростору на різних його зрізах, в основу своїх наукових спрямувань завжди клали гострі питання взаємодії суспільства та природи.

Враховуючи зарубіжний досвід відзначаємо, що бути професійно компетентним означає мати багатокомпонентний склад інтеграційних професійних знань і вмінь, що забезпечує усвідомлення професійно правильних рішень, виконання творчих дій, моделювання комунікативних зв'язків. Професійна готовність фахівців-географів передбачає професійну кваліфікацію та певну сукупність особистісних якостей і властивостей. Професійна

кваліфікація містить такі складові, як спеціально-предметна компетентність, комунікативна компетентність, соціокультурна компетентність. При цьому важливим є проведення цілеспрямованої організаційної, науково-методичної діяльності педагогічних колективів, трансформації існуючих форм і методів навчально-управлінської роботи [5, с. 31].

Система професійної освіти фахівців сфери географії орієнтована на створення основ для становлення студента як майбутнього професіонала, якому притаманні компетентність, мобільність, вміння вільно орієнтуватися в новітніх досягненнях науки та практики, морально-етичні якості й професійна етика. За таких умов суттєво підвищуються вимоги до формування таких якостей особистості фахівців-географів, як комунікабельність, креативність, професіоналізм, відповідальність, ініціативність, моральність [8, с. 20].

Метою освітньої програми з географії у Мукачівському державному університеті є підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців з географії, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі географії, що передбачає застосування певних теорій та методів географічної та інших наук і характеризується комплексністю.

Нині перед географами постають нові завдання, які потребують розробки концепції в галузі соціально-економічної і структурної політики регіону; аналізу конкурентів, інфраструктурного забезпечення; питання екології, сталого розвитку та охорони навколишнього середовища. Особливої уваги фахівця-географа заслуговують знання, щодо біопродуктивності, краєзнавчих особливостей розвитку території. Тому у програмних результатах навчання у Мукачівському державному університеті зроблено акцент на універсальності фахівця-географа щодо формування широкого кругозору, на вміннях аргументувати власну точку зору в дискусії на основі етичних міркувань, соціальної та екологічної відповідальності, здатність до саморозвитку, формуванні вмінь ефективно взаємодіяти з органами управління і самоврядування, налагоджувати професійну комунікацію.

Нині у географічній науці широко використовується системно-структурний аналіз як метод, заснований на принципі системного підходу, що складається з декількох етапів: уточнення того, який науковий феномен береться для аналізу як ціле; виявлення можливо більшого числа елементів цілого; групування елементів у необхідне і достатнє число підструктур з узгодженням їх з наявними науковими теоріями; установлення різних зв'язків і відносин між елементами, підструктурами і цілим.

О. Топчієв довів, що у складі географічних наук поряд із фізичною та соціально-економічною географією необхідно формувати новий науковий напрям – розроблення теоретико-методологічних засад функціонування ландшафтно-оболонки Землі як цілісної та складної соціо-господарсько-природної системи [11, с. 35]. Раніше у своїх дослідженнях, М. Пістун відзначав, що необхідна в географічній науці проводити комплексне дослідження антропосфери як складових таких сфер, як: природно-ресурсна, соціосфера, економосфера, культуросфера, техносфера, політосфера [6, с. 23]. Відтак виникає вкрай необхідне співвідношення «ресурсна природа - потреби людини». Усвідомлення безперспективності антропо-центричного розвитку світу і сприйняття нової парадигми збалансованого розвитку, змушує науковців опрацьовувати нові підходи в географічних дослідженнях.

Складність просторово-часової організації антропогенних територіальних систем обумовлює і складність її організаційних концептуальних залежностей. Водночас, їх різноманітність взаємопов'язане та взаємозалежне, що і створює відповідну концептуальну цілісність. Така цілісність – відкрите утворення, яке постійно доповнюється, уточнюється і корелюється. На відміну від природних (натуральних) геосистем, де всі функціональні залежності чітко взаємоузгоджені, в антропогенних системах з причини дезорганізуючих дій людини, наприклад, принцип поляризації функцій (впливає з різної сумісності функцій і накопичення циклу функцій у регіоні) постійно перебудовує у

своєрідному «пошуковому» режимі, який спрямований на квазірівноважені співвідношення між поляризаційними функціями. Як наслідок, у системах виникає функціонально-поляризаційне напруження [3, с. 41].

При цьому конструктивним є аналіз просторово-часової методології крізь призму концепцій та парадигм, які змінювали одна одну на різних етапах розвитку географічної науки: *стихійно-землеописовий* (допарадигмальний або накопичувальний) етап (з давніх часів до XVII ст.); *просторової центрованості* (з XVII ст. до першої половини XIX ст.); *просторово-територіальної індивідуалізації та ідеалізації* (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.); *інтеграційно-конструктивістський етап* (друга половина XX ст. – початок XXI ст.). Означені концептуальні напрями сучасної географічної науки ведуть до закріплення уяви про Землю як єдину глобальну систему. Це утворює роль географії як науки про єдину планетарну систему, посиленню тенденцій диференціації та інтеграції географічного знання з формуванням цілісної географічної картини світу.

М. Багров на основі поєднання концепції історичного розвитку і територіально-географічних закономірностей доповнив і вдосконалив просторово-часову парадигму щодо структури та організації геосистем, з метою отримання репрезентативної, особливим чином закодованої інформації, що відображає всю сукупність минулих і сучасних процесів [1, с. 128]. Науковий феномен географічної метафори, зокрема її гносеологічну сутність і прикладне значення розглядає гуманістична географія – наука, що вивчає геопростір на філософських засадах феноменалізму, екзистенціалізму з активним використанням принципів перцепційності, герменевтики тощо.

Науковці відзначають, що нині необхідно використовувати нетрадиційні в географічній науці методологічні підходи, які запропоновані в зарубіжній науці як трансдисциплінарні: 1. Гетеротопологія (гетеротопія) французького філософа М. Фуко (1967, 1984 pp.); 2. «Місця пам'яті» французького дослідника П. Нора; 3. Ідея Е. Тoffлера наголошує про прискорені перемиїни в технологіях [9, с. 83]. Г. Ткаченко відзначає, що нині стають помітними тенденції одночасного, сумісного використання WEB-технологій, ГІС-технологій та технологій мультимедіа йдеться про актуальність та достовірність представлення інформації. Сьогодні картографічні твори стають інтерактивними та являють собою інформаційні системи, які поєднують в собі властивості паперових карт (начна візуалізація), каталогів (потужні тематичні бази даних) та містять в собі інструменти та механізми ряду функцій, спрямованих на швидке реагування на запити користувача, різнобічний аналіз просторово-часових даних, моделювання ситуацій та рівень користувача [10, с. 205].

Просторова організація суспільства виступає складним, динамічним процесом, що визначається множиною процесів суспільного розвитку, які реалізуються на усіх територіальних рівнях, від глобального до локального. Географічне бачення геоцивілізаційних та світосистемних ефектів сучасності, суспільно-географічного виміру глобальних загроз, доповнюється концептуалізацією просторового та геопросторового змісту глобалізації, закладаються основи наукового становлення геоглобалістики у культурно-цивілізаційному вимірі.

Результатом географічних досліджень стають різноманітні форми просторової організації суспільства, їх функціонування, взаємодія, розвиток та саморозвиток. Засади географічних досліджень акумулюють в собі сучасні ідеї та концепції, які інтерпретують фактори, механізми та тренди суспільного розвитку, його особливості в окремих регіонах та країнах [4, с. 18].

При цьому має враховуватись і внутрішня природа об'єктів дослідження, якими є надскладні суспільно-територіальні системи, що набувають синергетичних ознак. Нестабільність, мінливість суспільно-економічних відносин нині, інтенсивна трансформація громадських інститутів потребують оцінки синергетичних підходів. Окрім того, синергетичне розуміння адаптації є цілком нетрадиційним, оскільки йдеться про адаптацію – не про тривіальне

приспосовування до оточення, а про приспосовування соціосистеми до власних надмірних можливостей. О. Бейдик під керівництвом проф. Я. Олійника здійснив інтегральну оцінку природних та антропогенних ресурсів України і побудував на цій основі ресурсно-рекреаційний рейтинг різних регіонів України, визначивши їх ресурсно-туристичні доміанти. За комплексною оцінкою були виділені три рівні: ресурснонадлишковий, ресурснобалансований і ресурснодефіцитний регіони [2, с. 56].

Нині розвиток країн світу обумовлений поглибленням глобалізаційних процесів, що вимагає адаптації національної економіки до світових процесів та розробки нових ефективних механізмів інтеграції у світове господарство. Осмислення особливостей проявів синергетичних ефектів дозволяє здійснювати управління суспільно-географічними процесами на якісно новому рівні та новими підходами щодо прогнозування, планування, регулювання.

Варто зазначити, що на сьогодні ще недостатньо уваги приділено емпіричному обґрунтуванню синергетичних географічних результатів та недостатньо висвітлені їх якісні особливості. Синергетичний ефект в географії характеризує можливість отримати більший просторовий ефект у разі поєднання елементів, ніж сума окремо взятих елементів системи. Найбільший вплив на створення позитивного синергетичного ефекту має позитивне використання ресурсного потенціалу території. Це призводить до зниження трансакційних витрат, зовнішніх та внутрішніх ризиків, підвищення конкурентоспроможності.

Проблема глобалізації для України проявляється у двох підходах: як найшвидше увійти у світ сучасних наукомістких технологій і водночас зберегти традиційні національні цінності, які тільки за часів незалежності отримали реальні політичні можливості поступово розкрити свій справжній потенціал. Нині ринок логістики в Україні стає більш цивілізованим, відкритим і професійним. Компанії-учасники впроваджують інноваційні рішення та IT-продукти, шукають нові методи оптимізації витрат на логістику, напрями співпраці і т.д. [12, с. 74]. Необхідно виявити творчу гнучкість і віднайти потрібну пропорцію у поєднанні глобалізаційних тенденцій з традиціями національної культури. Глобалізаційні процеси роблять виклик багатьом країнам, націям та етносам. Правильно зорієнтуватися у викликах сучасності та обрати оптимальну стратегію розвитку – важливе завдання України.

Світовий досвід переконливо свідчить, що ті держави, які в найскладніші кризові періоди свого розвитку проводили зважену, послідовну політику у сфері культури, в найкоротші терміни, з мінімальними витратами досягали значних успіхів у проведенні економічних, політичних і соціальних реформ (наприклад, свого часу Японія, Німеччина) і швидко піднімалися до рівня високорозвинених країн. Тому важливим аспектом дослідження в

географічній науці є дослідження географії культури народів.

Україна має сталі передумови успішного розвитку і має долучитися до політичного, соціально-економічного і соціально-культурного життя світу в якості рівноправного суб'єкта відносин. Це і талановитість українського народу, його культура, що має глибокі цивілізаційні корені, ресурсні та геопросторові можливості території.

На сучасному етапі географи не можуть нехтувати ідеями соціального конструктивізму, який, не заперечуючи географічний детермінізм і посибілізм, розглядає соціум як продукт, детермінований культурною та історичною еволюцією. Самоідентичність, регіональна і національна ідентичність людей стають предметами прикладних досліджень географів. Наприклад, одним з найактуальніших напрямів наукового пошуку є симбіоз етнічної та регіональної ідентичності населення України.

Проблема формування цілісності загальнонаціонального культурно-комунікаційного простору в умовах глобалізації географії культури, спільної історичної пам'яті, подолання взаємних негативних стереотипів між регіональними та етнічними групами, використовуючи безмежний потенціал культурного надбання, є одним із стратегічних завдань державної політики у гуманітарній сфері, та зумовлена процесами формування української нації як громадянської і загальнонаціональної ідентичності громадян України.

Децентралізація влади в державі ставить актуальні завдання, розв'язання яких лежить у межах компетенції географів і мають вирішуватися за їх допомогою, а саме: обґрунтування стратегій розвитку регіонів; визначення територіальних і галузевих «точок зростання»; ефективного використання переваг економіко-географічного, природно-ресурсного, трудового, інноваційного потенціалу; оптимізації логістичних досліджень; оптимальний розподіл функцій між поселеннями у складі оновленої територіальної громади та інші. Розробка перспективних проєктів формування об'єднаних територіальних громад, стратегій їхнього розвитку, наукового обґрунтування доцільності цього процесу, мають стати важливими прикладними напрямками географічних досліджень.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Нині ринок праці стає все більш вимогливим до фахівців, навчання яких має відбуватися на високому рівні теоретичної та практичної підготовки. Створення та удосконалення системи географічної освіти в Україні вимагає залучення досвіду інших країн. Екологізація, інформатизація, гуманізація та соціологізація географічних досліджень потребує підготовку фахівців-географів на якісно новому рівні за допомогою поєднання кваліфікаційних принципів навчання із формуванням системи компетентностей.

Список використаних джерел

1. Багров Н.В. География в информационном мире: монография / Н.В. Багров. - К.: Лыбидь, 2005. - 184 с.
2. Бейдик О.О. Рекреаційно-туристські ресурси України: методологія та методика аналізу, термінологія, районування. - К.: КНУ, 2001. - 397 с.
3. Географічна наука і освіта в Україні // Матер. V Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 26-28 листопада 2015 р.). - К.: "Обрії", 2015. - 195 с.
4. Глобальні виклики сучасності: суспільно-географічний вимір: монографія / за ред. В.К. Кіптенко, Б.П.Яценка. - К.: ВПЦ «Київський університет», 2012. - 255 с.
5. Педагогіка туризму: навч. посіб. // В. К. Федорченко, Н. А. Фоменко, М.І. Скрипник, Г. С. Цехмістрова. - К.: Слово, 2004. - 296 с.
6. Пістун М.Д. Основи теорії суспільної географії: навч. посібник / М.Д. Пістун – К.: Вища школа, 1994. - 156 с.
7. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи : (Бібліотека з освітньої політики): Колективна монографія. - Київ : К.І.С., 2004. - С. 6-15.
8. Степанець Н.П. Досвід розвинутих країн у підготовці фахівців для сфери туризму: компетентнісний підхід / Н.П.Степанець // Географія та туризм: Наук. зб. – К.: Альтерпрес, 2012. - Вип. 20. - С. 19-25.
9. Сучасні проблеми розвитку суспільної географії // Матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 16-18 жовтня 2014 р.). - К.: КНУ імені Тараса Шевченка, 2014. - 216 с.
10. Ткаченко Г.В. Картографічний супровід туристичної діяльності / Г.В. Ткаченко // Географія та туризм: Наук. зб. - К.: Альтерпрес, 2012. - Вип. 18. - С. 202-206.
11. Топчієв О.Г. Суспільно-географічні дослідження: методологія, методи, методики: Навчальний посібник - Одеса: Астропринт, 2005. - 632 с.
12. Олійник Я.Б., Смирнов І.Г. Міжнародна логістика: Навчальний посібник: К.: Обрії, 2011. - 544 с.

References

1. Bagrov N. Geography in the information world: monograph / N. Bagrov - K.: Lybid, 2005.- 184 p.
2. Badik O. Recreational tourism resources of Ukraine: methodology and methodology of analysis, terminology, zoning. - K.: KNU, 2001. - 397 p.
3. Geographical Science and Education in Ukraine // Mater. V All-Ukrainian. Research Practice Conf. (Kyiv, November 26-28, 2015). - K.: «Horizons», 2015. - 195 p.
4. Global Challenges of the Present: Socio-geographical Dimension: Monograph / ed. V. Kipenko, B.Yatsenko. - K.: Kiev University, 2012. - 255 p.
5. Tourism Pedagogy: Educ. tool. // V. Fedorchenko, N. Fomenko, M.Skripnik, G. Tsekhmistrova. - K.: Word, 2004. - 296 p.
6. Pistun M. Fundamentals of the theory of social geography: textbook. manual / M. Pistun - K.: High School, 1994. - 156 p.
7. Developing a Competency Approach: Strategic Guidelines for the International Community / O. Ovcharuk // Competent Approach in Contemporary Education: World Experience and Ukrainian Perspectives: (Library on Educational Policy): Collective Monograph. - Kiev: KIC, 2004. - P. 6-15.
8. Stepanets N. The experience of developed countries in the training of specialists in the field of tourism: a competent approach / N. Stepanets // Geography and Tourism: Sciences. Sat. - K.: Alterpress, 2012. - Vyp. 20. - P. 19-25.
9. Modern problems of development of social geography // Mater. IV All-Ukrainian of science. Conf. (Kyiv, October 16-18, 2014). - K.: Taras Shevchenko National University, 2014. - 216 p.
10. Tkachenko G. Cartographic support of tourist activity / G. Tkachenko // Geography and Tourism: Sciences. Sat. - K.: Alterpress, 2012. - Vyp. 18. - P. 202-206.
11. Topchiev O. Socio-geographical studies: methodology, methods, techniques: Textbook - Odessa: Astroprint, 2005.- 632 p.
12. Oleinik Y., Smimov I. International Logistics: A Tutorial: K.: Horizons, 2011.- 544 p.

В статье обусловлено повышение уровня фундаментальности географической науки. Акцентируется потребность в подготовке специалистов с географии, которые способны разрешать сложные специализированные задания и практические проблемы. Целью исследования есть сформировать целостный подход к вопросам подготовки конкурентных на рынке труда специалистов с географии. Для достижения результатов исследования используются такие методы: исторический, системно-структурный, синергетический, аналитический, проблемно-поисковый. Практическое значение состоит в оценке новых подходов компетентного обучения. Дальнейшего исследования требуют вопросы определения более широкого круга компетенции географов для требований регионального развития.

Ключевые слова: географическое образование, глобализация, региональная стратегия развития, профессиональная подготовка с географии, образовательная программа с географии, программные результаты обучения, ключевые компетенции, компетентный подход, синергетический эффект, концептуальная целостность.

Principles of development of geography are investigational in a spatio-temporal aspect through the prism of conceptions and paradigms that changed each other on the different stages of development of geographical science. By means of methods of historical geography, system-structural, problem-searching, the prognosis-analytical is generalized modern going near development of geographical science in the conditions of preparation of specialists of higher school on the educational program from geography. The various forms of spatial organization of society, their functioning, co-operation, development, become the result of geographical researches. Principles of geographical researches accumulate in itself modern ideas and conceptions, that interpret factors, mechanisms and trends of community development, his feature in separate regions and countries. Regional and national identity of people become the articles of the applied researches of geographers. Without regard to that all scientific developments light up the quality effects of synergistically effects, yet attention not enough is spared to the empiric ground of synergistically geographical results and lighted not enough up them quality features that need further researches. Presently new tasks that need development of conception industry of socio-economic and structural politics of region appear before geographers; to the analysis of competitors, infrastructural providing; question of ecology, steady development and guard of environment. Certainly, that the aim of the educational program from geography in the Mukachevo state university is preparation of highly skilled, competitive specialists on geography, able to decide the intricate specialized problems and practical problems in industry of geography that envisages application of certain theories and methods of geographical and other sciences and characterized by a complexity. The various going is systematized near the prospects of development of geographical science in the conditions of new calls of globalization.

Key words: geographical education, globalization, regional strategy of development, professional preparation from geography, educational program from geography, programmatic results of studies, key competences, competences approach, synergistically effect, conceptual integrity.

УДК 378 : 37.011.3 - 051 [100 : 17.024.4 : 477]
DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-24-27

Товканець Ганна Васиївна,
доктор педагогічних наук, професор,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве
orcid.org/0000-0002-6191-9569

УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК УМОВА ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ СТРАТЕГІЇ

У статті розглядається проблема удосконалення педагогічної підготовки майбутніх учителів як умова імплементації європейської освітньої стратегії. Проаналізовано напрями та види педагогічної діяльності, які стають актуальними у XXI столітті. Виявлено особливості методичної допомоги вчителю, міжнародної мобільності. Наголошено, що для української освіти і важливими є сприяння організації філіалів зарубіжних педагогічних ЗВО, які можуть здійснювати освітню діяльність на умовах франчайзингу; ініціювання освітніх програм – «близнюків» та взаємного визнання освітніх програм, підвищення міжнародної репутації та конкурентоспроможності педагогічних університетів чи факультетів.

Ключові слова: педагогічна підготовка, вчитель, європейська освітня стратегія.

Постановка проблеми. Активні зусилля європейської науково-педагогічної громади щодо модернізації педагогічної освіти, політична підтримка цього процесу на національних та регіональних рівнях сприяють утворенню європейського простору освіти. В основу єдиної структури європейської якості педагогічної освіти покладені затверджені Єврокомісією «Єдині європейські принципи визначення педагогічних компетентностей та кваліфікацій» [11, с. 2].

Вони передбачають такі вимоги до освіти та професійного розвитку вчителів:

- а) наявність вищої університетської або еквівалентної їй професійної освіти як умова професійної педагогічної діяльності;
- б) формування професійних компетентностей у контексті перспективи неперервної освіти та розвитку;
- в) процес неперервного професійного розвитку є спільною відповідальністю індивідів та інституцій у рамках партнерства вчителів, шкіл, роботодавців, асоціацій батьків, учнів та адміністрацій освітніх установ;
- г) мобільність учителів як невід'ємна складова їх професійної освіти та розвитку на всіх її етапах, яка розглядається як чинник, що сприяє розвитку оптимального освітнього середовища;
- д) формування європейського виміру як важливої складової змісту педагогічної освіти;
- е) надання належної професійної підтримки тим, хто здійснює педагогічну освіту;
- ж) ефективна підтримка розвитку нових наукових досліджень у сфері освіти структурами загальноєвропейського рівня [11, с. 3].

В контексті цього орієнтиром для дій є стратегічні рамки «Освіта та навчання 2020» (ЕТ 2020), схвалені Радою Європейського Союзу.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень (Н. Авшенюк, В. Кремень, О. Огієнко та інші) [1; 2, с. 45], статистичних даних [8] та стратегічних директив [3] дають підстави визначити основні тенденції у підготовці вчителя в європейському контексті, які, на нашу думку, полягають у: врахуванні сучасних тенденцій розвитку науки і економіки у змісті підготовки вчителя та умов праці вчителя (демографічна і гендерна політика, заробітна плата тощо); актуалізації навчання впродовж життя та підвищення кваліфікації; активізації міжнародної мобільності; розвитку іміджу вчительської професії [4, с.60]. Науковці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, вивчаючи зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів, акцентують увагу на важливості таких

досліджень, оскільки відкриваються нові можливості для удосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору [1, с. 4].

Мета статті: обґрунтувати напрями удосконалення педагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах реалізації європейської освітньої стратегії.

Результати дослідження. Врахування сучасних тенденцій розвитку науки і економіки у змісті підготовки вчителя та забезпечення умов праці вчителя є одним із напрямів розвитку педагогічної освіти. У підготовці педагогічних кадрів в європейському масштабі виокремлюється ряд проблем, серед яких гендерна політика, вікова характеристика, умови праці, ринок праці.

Щодо професійної підготовки вчителів, то у європейських країнах майбутні вчителі повинні мати бакалаврський або ж магістерський рівень вищої педагогічної освіти. Мінімальний термін підготовки вчителя становить від чотирьох до шести років. Особливістю, наприклад, підготовки вчителів-предметників для середньої ланки освіти є те, що, крім знань про предмет, майбутні вчителі повинні здобути професійні педагогічні навички. Їх професійна педагогічна підготовка обов'язково повинна включати як вивчення психолого-педагогічної теорії, так і професійну педагогічну практику в школах.

Зазначимо, що для якості освіти вирішальним є перші роки професійної педагогічної діяльності. Під час реалізації на практиці щойно кваліфіковані викладачі виконують всі або багато завдань, призначених для досвідчених викладачів, що вимагає напруженої роботи самого педагога та потребує постійного нагляду за його роботою. В країнах ЄС є вироблена практика надання методичної допомоги вчителю щодо практичної роботи у перші роки професійної діяльності через наставництво, індивідуальні бесіди і консультації з керівництвом чи колегами, участі у тематичних семінарах, тренінгах (командне навчання), мережеве навчання (ІКТ), вивчення досвіду старших колег, участь у співпраці з іншими школами, педагогічне спостереження з обов'язковим веденням щоденників та аналізом видів освітньої діяльності тощо (Рис. 1) [10]. Є країни, де впроваджено набуття досвіду практичної діяльності подібно до педагогічної інтернатури, тобто система первинного підвищення кваліфікації випускників вищих педагогічних закладів, незалежно від підпорядкування та форми власності, після закінчення якої їм присвоюється педагогічна кваліфікація – спеціаліста певного фаху (частково у Бельгії, Великобританії, Греції, Польщі тощо) [10, с. 49].

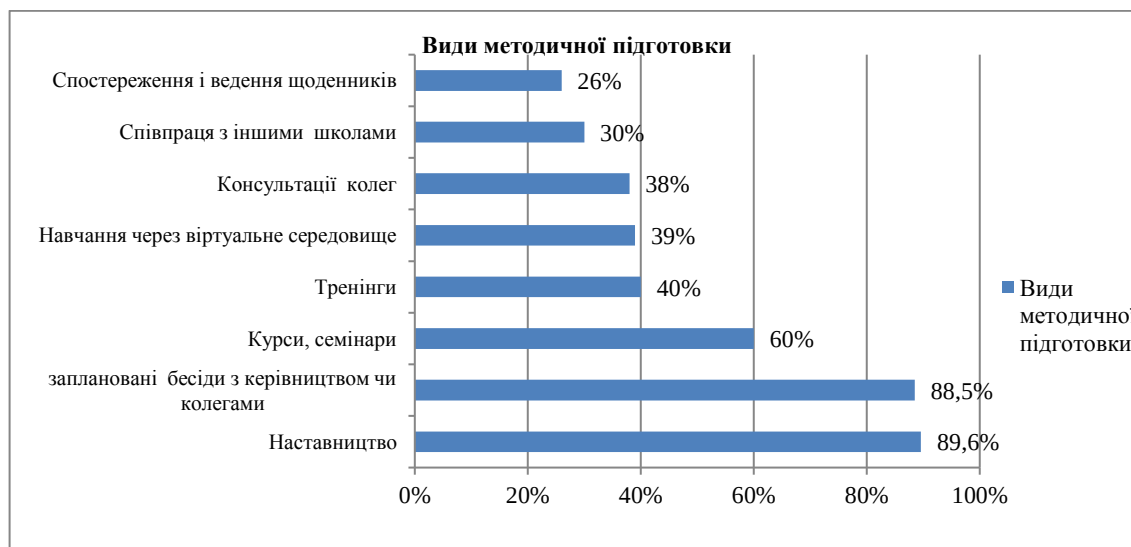


Рис. 1. Види методичної підготовки молодих вчителів закладів середньої освіти у європейських країнах.

У деяких країнах етап впровадження обмежується наставництвом. Участь наставників у програмі на початку педагогічної кар'єри молодого фахівця підвищує якість педагогічної освіти і педагогічної практики.

Нових якостей набувають подальша підготовка вчителів у європейському освітньому просторі та підвищення кваліфікації. Формальні та традиційні види навчання, такі як курси, семінари, конференції в значній мірі представлені майже у всіх системах освіти. Однак з'являються інші форми ПК з видами діяльності, які базуються на партнерстві та співпраці, менше структуровані та зосереджені на безпосередній участі. Існують також типи подальшої підготовки та підвищення кваліфікації, що використовують цифрові технології. Форми або схеми участі в продовженні освіти не є однотипними для всіх європейських країн і мають суттєві відмінності, залежать від освітньої політики відповідної країни і особливостей соціального, політичного і економічного розвитку.

В деяких країнах (Нідерланди, Швеція) [10, с. 65] підвищення кваліфікації та подальша підготовка не вважається професійним обов'язком, не є необхідністю для кар'єри, немає чітко визначених термінів та кількості тем, які необхідні для зарахування відповідної освіти. І, як правило, статистичні показники якості шкільної освіти цих країн є нижчими за середній показник в ЄС. З іншого боку, якщо подальша підготовка вважається професійним обов'язком, передумовою для просування по службі, то є тенденція до перевищення таких середніх показників по ЄС.

Важливою є міжнародна мобільність вчителів, оскільки вона надає можливості безпосереднього контакту з іншою

системою освіти, яка може відрізнятися підходами до навчання, методами організації освітньої діяльності, що спонукає до критичного аналізу власних способів викладання, творчого обміну думками та досвідом з іноземними колегами; допомога у подоланні сумнівів щодо інших методів навчання, які вони пропонують, можливість безпосередньо спостерігати за їх використанням та впливом на учнів, що може мотивувати вчителів набувати нових навичок та застосовувати власні інноваційні підходи, ініціювати можливості обговорення власних підходів з педагогами в іншому освітньому закладі, і таким чином розвиватися з почуттям більшої впевненості в собі і власного професійного визнання; здійснення робочих візитів вчителів іноземної мови, що сприятиме розвивати мовні навички, які є особливо важливими для тих, хто викладає сучасні іноземні мови; сприяння поширенню найкращих практик, заохочення своїх колег до обміну інформацією, ідеями та досвідом з метою залучення та підтримки всієї шкільної спільноти до віртуальної або фізичної мобільності (наприклад, через проекти європейського співробітництва) [10, с. 85].

Джерелом фінансування мобільності є європейська програма Erasmus +. Документальні джерела засвідчують, що майже чверть вчителів виїжджали за кордон з професійних причин у рамках цієї європейської програми в порівнянні з 10 % тих вчителів, фінансування яких здійснювалося в рамках національних або регіональних програм (Рис. 2). Зауважимо, що наявність національної програми (на найвищому рівні) не обов'язково призводить до збільшення частки фінансування участі вчителів у міжнародній мобільності.

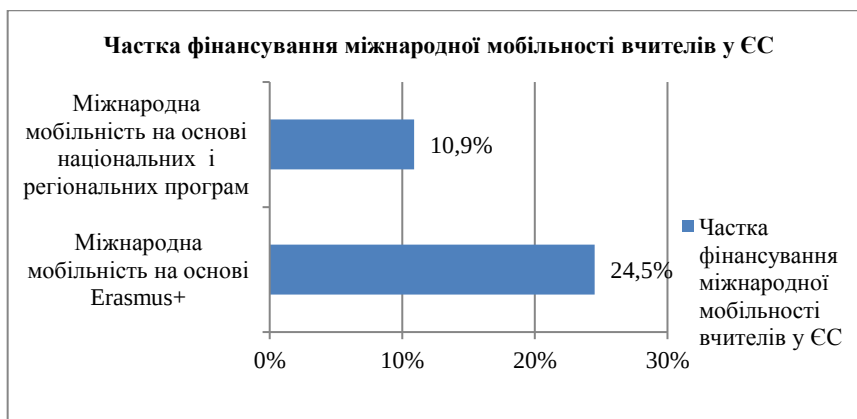


Рис.2. Частка вчителів нижчої середньої освіти (МСКО 2), які брали участь у міжнародній мобільності, 2013 рік.

За даними TALIS, 2013, тільки одна країна – Угорщина – забезпечує фінансування національних програм міжнародної мобільності вчителів (21%) вище, ніж залучаються кошти Erasmus + (17%) [10, с. 94].

Для української освіти і науки з метою забезпечення трудового потенціалу країни та підвищення конкурентоспроможності вищої педагогічної освіти дуже важливо зараз сприяти організації філіалів зарубіжних педагогічних ЗВО, які можуть здійснювати освітню діяльність на умовах франчайзингу (закордонний ЗВО видає місцевому навчальному закладу дозвіл на використання навчальних програм та видачу своїх дипломів); програм – «близнюків» (у обох ЗВО студенти одних і тих же курсів займаються за однаковими підручниками і складають однакові екзамени, при цьому викладають їм, як правило, місцеві викладачі); взаємного визнання програм тощо [5]; експорту освітніх послуг, під яким розуміють комплекс організаційних заходів суб'єктів національної системи освіти по реалізації на комерційній основі освітньої послуги споживачу як на території країни, так і за її межами з метою задоволення потреб іноземного споживача – замовника послуги; підвищувати міжнародну репутацію та конкурентоспроможність педагогічних університетів, в яких виокремлюють здатність освітньої установи забезпечити належну якість підготовки фахівців відповідного напрямку і спеціальності; здатність студентів даного навчального закладу опанувати необхідні професійні знання та вміння; здатність роботодавців реально оцінити підготовленість випускників вищих навчальних закладів до відповідної професійної діяльності; реалізації програм дистанційної освіти, що дає можливість забезпечувати передачу і засвоєння знань, сприяє формуванню умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, які відбуваються при опосередкованій взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [8, с. 30].

Педагогічна освіта є лише одним аспектом більш широкої політичної мети – підвищити привабливість і якість професії, а також відповідної політики вербування та утримання вчителів, ефективної педагогічної підготовки. Країни повинні забезпечити вчителям можливість регулярного оновлення знань і отримання підтримки у навчанні з метою впровадження в освітній процес ефективних та інноваційних способів викладання, у тому числі на основі нових технологій.

Це може бути реалізовано на основі:

1. Визначення професійного профілю вчителя (освітньої професійної програми), що забезпечує відповідність професійних компетентностей фахівця сучасним вимогам та запровадження результативно-цінних критеріїв визначення змісту навчальних програм. Стандарти діяльності закладів педагогічної освіти спрямовані, як правило, відмічає А. Сбруєва, на оцінку якості навчальних програм і вимірювання досягнутого результату (сформовані професійні компетентності), а не на контроль того, «чому» і «як» навчати [6, с. 112]. Укладання навчальних планів і програм залишається пріоритетним правом автономного навчального закладу;

2. Запровадження зовнішнього стандартизованого оцінювання якості навчальних досягнень, що зумовлено підвищенням соціальної відповідальності педагогічних ЗВО за результати своєї діяльності. Оцінювання якості професійної підготовки має позитивний характер, тобто здійснюється як на етапі вступу до професійної діяльності, так і систематично в її процесі. Контроль якості передбачає запровадження нових форм суспільного контролю якості навчальних програм ЗВО та професійних компетентностей їх випускників, зокрема: а) акредитація навчальних програм та навчальних закладів; б) національні (державні) екзамени, за результатами яких надається кваліфікація вчителя; в) випробувальний період професійної діяльності, за результатами якого надається ліцензія на професійну діяльність.

Пріоритетністю у розвитку педагогічної освіти та професійної підготовки вчителя в європейських країнах до 2020 року визначається наступне:

1. Відповідні і високоякісні знання, навички та компетенції, розроблені в ході навчання протягом усього життя, з акцентом на результати навчання для працевлаштування, інновацій, активної громадянської позиції і благополуччя.

2. Інклюзивна освіта, рівність можливостей, заперечення дискримінації та розвиток громадянських компетенцій, що забезпечує розширення доступу до якісної та інклюзивної загальноосвітньої практики для всіх учнів, включаючи групи, що знаходяться в несприятливому становищі.

3. Відкриті інноваційна освіта і навчання, тобто подальше вивчення потенціалу інноваційних та активних педагогічних засобів, таких як міждисциплінарне навчання і спільні методи для підвищення рівня розвитку відповідних навичок і компетенцій високого рівня.

4. Підтримка вчителів, інструкторів, керівників шкіл та інших працівників освіти, посилення набору, відбору і залучення кращих і найбільш підходящих кандидатів для викладацької професії.

5. Визнання навичок і кваліфікацій для полегшення навчання і мобільності робочої сили, підтримка мобільності учнів, студентів, викладачів, працівників освіти і наукових працівників; розвиток стратегічного партнерства і спільних курсів, зокрема, шляхом розширення інтернаціоналізації вищої освіти, професійної освіти та навчання).

6. Стійкі інвестиції, якість і ефективність систем освіти і навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Підготовка вчителя в європейському суспільстві спрямовується на створення системи максимально сприятливих умов для інтелектуального, духовного, морально-етичного, естетичного, фізичного розвитку випускників на різних етапах становлення особистості, критичного мислення, творчого потенціалу, умінь самостійно приймати рішення та розв'язувати різноманітні проблеми, залучення вчителя до методологічних, теоретичних і прикладних знань про пріоритетні цінності, що виявляються в досягненнях національної і європейської культури, мистецтва, науки і техніки.

Список використаних джерел

1. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / [Авшенюк Н.М., Дяченко Л.М., Котун К.В., Марусинець М.М., Орієнко О.І., Сулима О.В., Постригач Н.О.]. – Київ : ДКС «Центр», 2017. – 83 с.
2. Кремень В.Г. «Суспільство знань» у вимірах сучасних цивілізаційних викликів. *Edukacija zawodova i ustawniczna*. 2016. №1. С. 45 – 16.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 р. №344/2013). URL: <http://www.president.gov.ua>.
4. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 1(58). С. 57 – 69.
5. Сагінова О.В. Інтернаціоналізація – применительно к сфере высшего образования. URL: <http://www.lib.kture.kharkov.ua/ua/elekh28/4.php>
6. Сбруєва А.А. Порядок денний ЄС у сфері вищої освіти: пріоритети програми «Освіта та професійна підготовка 2020». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 10 (64). С. 112.

7. Товканець Г.В. Тенденції розвитку європейської вищої освіти на початку XXI століття. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 1. С. 28-33.
8. Товканець Г.В. Економічна освіта у вищій школі Чехії і Словаччини у XX столітті : [монографія] / за ред. Н.Г. Ничкало. К.: Кондор, 2013. С. 30
9. Халонен Т., Мкапа Б. Уильям. Справедливая глобализация: создание возможностей для всех: доклад Всемирной комиссии по социальным аспектам глобализации. Женева: Бюро МОТ. 2004. С. 120.
10. Eurydice, na základě údajů TALIS 2013. Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2015. Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. 138 s.
11. Implementation of «Education and Training 2010» work programme. Working group A «Improving the education of teachers and trainers». Progress report. – Brussels: European Commission. Directorate – General for education and culture, September, 2004. 74 p.

References

1. Zarubizhnyi dosvid profesiinoi pidhotovky pedahohiv : analitichni materialy (2017) [Foreign experience of professional training of teachers: analytical materials] / [Avsheniuk N.M., Diachenko L.M., Kotun K.V., Marusynets M.M., Ohienko O.I., Sulyma O.V., Postryhach N.O.]. Kyiv : DKS «Tsentr». 83 s.
2. Kremen V.H. (2016) «Suspilstvo znan» u vymirakh suchasnykh tsyvilizatsiinykh vyklykiv [The «Knowledge Society» in the Dimensions of Modern Civilization Challenges]. *Edukacija zawodova i ustawniczna*. №1. S. 45 – 16.
3. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku (2013) [National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021] (skhvaleno Ukazom Prezidenta Ukrainy vid 25 chervnia 2013 r. №344/2013) URL: <http://www.president.gov.ua>
4. Nychkalo N. H. (2008) Rozvytok profesiinoi osvity i navchannia v konteksti yevropeiskoi intehtatsii [Development of vocational education and training in the context of European integration]. *Pedahohika i psykholohiia*. № 1(58). S. 57 – 69.
5. Sahynova O.V. Ynternatsyonalizatsiia – prymentelno k sfere vysshoho obrazovanyia [Internationalization - in relation to higher education] URL: <http://www.lib.kture.kharkov.ua/ua/elekh28/4.php>
6. Sbruieva A.A. (2016) Poriadok denni YeS u sferi vyshchoi osvity: priorytety prohramy «Osvita ta profesiina pidhotovka 2020» [The EU Agenda for Higher Education: Priorities for the 2020 Education and Training Program.]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*. № 10 (64). S. 112.
7. Tovkanets H.V. (2015) Tendentsii rozvytku yevropeiskoi vyshchoi osvity na pochatku KhKhI stolittia [Trends in the development of European higher education in the early 21st century.]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Serii : Pedahohika ta psykholohiia*. Vyp. 1. S. 28-33.
8. Tovkanets H.V. (2013) Ekonomichna osvita u vyshchii shkoli Chekhii i Slovachchyny u XXI stolitti [Economic education in the Czech and Slovak high schools in the twentieth century] : [monohrafiia] / za red. N.H. Nychkalo. K.: Kondor, 2013.
9. Khalonen T., Mkaapa B. Uyliam. (2004) Spravedlyvaia hlobalizatsiia: stozdanye vozmozhnostei dlia vsek: doklad Vsemymoi komyssey po sotsyalnym aspektam hlobalizatsyy [Fair globalization: creating opportunities for all: report from the World Commission on Social Aspects of Globalization] Zheneva: Biuro MOT. 2004. S. 120.
11. Eurydice, na základě údajů TALIS 2013. Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2015. Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. 138 s.
12. Implementation of «Education and Training 2010» work programme. Working group A «Improving the education of teachers and trainers». Progress report. – Brussels: European Commission. Directorate – General for education and culture, September, 2004. 74 p.

В статье рассматривается проблема совершенствования педагогической подготовки будущих учителей как условие имплементации европейской образовательной стратегии. Проанализированы направления и виды педагогической деятельности, которые становятся актуальными в XXI веке. Выявлены особенности методической помощи учителю, международной мобильности. Отмечено, что для украинского образования важны содействие организации филиалов зарубежных педагогических ЗВО, которые могут осуществлять образовательную деятельность на условиях франчайзинга инициирование образовательных программ - «близнецов» и взаимного признания образовательных программ, повышение международной репутации и конкурентоспособности педагогических университетов или факультетов.

Ключевые слова: педагогическая подготовка, учитель, европейская образовательная стратегия.

The article deals with the problem of improving the pedagogical training of future teachers as a condition for implementation of the European educational strategy. The directions and types of pedagogical activity that became relevant in the 21st century are analyzed. The peculiarities of methodological assistance to the teacher in the first years of professional activity through mentoring, individual conversations and consultations with management or colleagues, participation in thematic seminars, trainings (team training), networking (ICT), studying the experience of senior colleagues, participation in cooperation with other school, pedagogical observation with compulsory diary and analysis of educational activities. It is emphasized that the new qualities are the further training of teachers in the European educational space and advanced training. The role of international teacher mobility, which is to have direct contact with another education system, to help to raise doubts about other teaching methods they offer, to be able to directly observe their use and influence on students, which may motivate teachers and acquire new skills, is outlined. To apply own innovative approaches, to make working visits of foreign language teachers, which will help to develop language skills, which are especially important for those who teach modern foreign languages; promoting best practices, encouraging their colleagues to share information, ideas and experiences to engage and support the whole school community in virtual or physical mobility. It is emphasized that for Ukrainian education and science to ensure the country's work potential and enhance the competitiveness of higher education teachers it is important now to promote the organization of branches of foreign pedagogical higher educational establishments that can carry out educational activities under franchising; initiation of twin educational programs and mutual recognition of educational programs, enhancement of the international reputation and competitiveness of pedagogical universities or faculties, in which the ability of the educational institution to ensure the proper quality of training of specialists in the relevant field and speciality is emphasized.

Key words: pedagogical preparation, teacher, European educational strategy.

РОЗДІЛ II

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378:37.011.3-051:81*243:811.124(045)
DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-28-30

Бопко Ігор Зеновійович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Моргун Алла Володимирівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м.Мукачево

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ

У статті з'ясовано, які дидактичні умови сприяють формуванню професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов при вивченні латинської мови. Доведено, що вивчення латинської мови сприяє розширенню світогляду майбутніх учителів іноземних мов, формує в них науковий підхід до сучасних живих мов, дає певні відомості з історії та культури античного світу. Враховуючи, що дисципліна «Латинська мова» являє собою практичний курс, значу увагу і приділено різним видам практичних завдань та завдань до самостійної роботи студентів, виконання яких сприятиме більш активному процесу формування професійної компетенції майбутніх філологів.

Ключові слова: дидактичні умови, професійна компетенція, латинська мова, міжпредметні зв'язки.

Постановка проблеми. Одним із завдань Національної стратегії розвитку освіти є створення умов для вивчення іноземних мов на основі ефективної системи виховання на засадах полікультурних цінностей. Невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов є дисципліна «Латинська мова», яка поряд з цілим рядом таких мов, як індійські, іранські, балтійські, слов'янські, германські та інші належить до сім'ї індоевропейських мов і, незважаючи на те, що вважається «мертвою мовою», до сьогодні є джерелом утворення наукової та технічної термінології.

Вивчення латинської мови сприяє розширенню світогляду майбутніх учителів іноземних мов, формує в них науковий підхід до сучасних живих мов, дає певні відомості з історії та культури античного світу. Разом з тим латинська мова вивчається як практична дисципліна, що передбачає комунікативну діяльність – читання, аналіз і переклад текстів, засвоєння латинської лексики, прислів'їв, крилатих виразів. При цьому слід зазначити, що домінуючою діяльністю у процесі вивчення латинської мови є читання. І тут слід звернутися до творів античної спадщини, яка є основою набуття професійної компетенції та долучення до культурного надбання класичного періоду у розвитку світової цивілізації.

Як навчальна дисципліна латинська мова перебуває у тісному зв'язку з такими курсами, як антична та середньовічна література, мовознавство, історична граматики індоевропейських мов та іншими. Окрім цього, вивчення латинської мови сприяє якісному сприйняттю та засвоєнню спеціальних дисциплін, а саме: «Вступ до мовознавства», «Загальне мовознавство», «Історія мови», «Лексикологія», «Історична граматики», «Історія лінгвістичних вчень» та ін.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Багато праць науковців присвячено різним аспектам вивчення латинської мови. Так, методичним аспектам викладання латинської мови присвячено праці Й. Кобіва, Н. Кацман; теоретичне обґрунтування та практичне використання взаємозв'язаного методу в навчанні граматики класичних мов розкрито у Л. Звонської-Денисюк та В. Шовкового; особливості методики латинської мови як спеціальної мови медицини вивчала О. Беляєва; компетентісний підхід у сучасній освіті опрацьовували І. Козубовська, О. Пометун та інші вчені.

Всебічного і глибшого дослідження потребує проблема формування професійної компетенції студентів-філологів, розробка її функціональної моделі. Оскільки вирішення цих питань виходить за межі статті, у своєму дослідженні ми зупинимось лише на деяких

її аспектах.

Мета статті: з'ясувати, які дидактичні умови сприяють формуванню професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов при вивченні латинської мови.

Результати дослідження. Рецепція латинських лексем на тлі рідної мови позитивно впливає на усвідомлення тісних генетичних зв'язків європейських мов, їхнього спільного індоевропейського «минулого», постійним процесам запозичення, асиміляції латинських лексичних одиниць, твірних основ та терміноелементів у розвитку та збагаченні лексиконів сучасних мов, зокрема, рідної.

Багато латинських слів увійшло і в українську мову, і це не тільки міжнародна термінологічна лексика, якою користуються науковці в різних сферах знань, а й ті слова, що ми вживаємо повсякденно. Вони так глибоко укорінилися у рідну мову, що вже не сприймаються нами як іноземні, іншомовні, запозичені, наприклад: лінія (linea), олія (oleum), вино (vinum), комора (camera), сокира (securis), котел (catillus), скриня (scrinium), фабрика (fabrica), плід (fructus), форум (forum), основа (fundamentum), лев (leo), учитель (magister), метал (metallum), монета (moneta), стіна (murus), муха (musca), природа (natura), плавання (navigatio), прикраса (ornamentum), батьківщина (patria), професор (professor), піраміда (pyramis), повторення (repetitio), школа (schola), таблиця (tabula), тіло (corpus), колега (collega), будинок (domus), пам'ятник (monumentum) тощо, які до сьогодні знаходяться у нашому активному словнику.

Виходячи з того, що дисципліна «Латинська мова» являє собою практичний курс, вважаємо за можливе значну увагу приділити різним видам практичних завдань та завдань до самостійної роботи студентів. Виконання різноманітних вправ, на нашу думку, сприятиме більш активному процесу формування професійної компетенції майбутніх філологів. У процесі як аудиторної, так і самостійної роботи можна використовувати подачу матеріалу блоками, що сприятиме кращому оволодінню матеріалом.

Рівень сформованості професійної компетенції студентів можна підвищити, якщо створити структурований навчально-методичний комплекс з дисципліни «Латинська мова», який передбачає лінгводидактичну складову в усіх видах навчальної діяльності студентів. Спеціальне структурування навчального матеріалу передбачає відтворення зв'язків та відношень, в тому числі й між навчальними дисциплінами. Просування у вивченні базового навчального матеріалу відбувається на основі ранжування. Основною вимогою до системи завдань є поступове нарощування

складності, варіативність, диференційованість, наступність. Цілісна система завдань має враховувати: певну роль та місце зв'язку у сукупності методів та можливостей теми, виявлення зв'язків між елементами знань. При відборі матеріалу і методів організації навчання необхідно використовувати такі підходи: аспектний, структурний, трансформаційний, структурно-функціональний, тематичний [2, с. 81]. Так, формуванню фонетичних вмінь сприятимуть практичні заняття, присвячені опануванню фонетики латинської мови. Тут вважаємо доречним згадати, що ми вивчаємо звуки латинської мови лише приблизно, оскільки з часів античності до нас не дійшли підручники, які б давали уявлення про правильну вимову латинських звуків, як це робили у стародавньому Римі.

Викладач пояснює вимову звуків і написання літер.

Звук "a" вимовляється як аналогічний звук української мови, наприклад: agnus (агнус) – ягня, arma (арма) – зброя.

Звук "b" вимовляється як українське "б", наприклад: bubo (бубо) – сова, bis (біс) – двічі.

Звук "c" має два варіанти вимови:

1) перед голосними e, i, u та буквосполученнями ae, oe вимовляється як "ц", наприклад: caesa (цера) – віск, cicer (ціцер) – горох;

2) перед голосними a, o, u приголосними та в кінці слова вимовляється як "к", наприклад: caput (капут) – голова, corpus (корпус) – тіло, cuscumis (кукуміс) – огірок, hic (гік) – цей.

Приклад вправи.

Назвати звуки, які мають:

- один варіант вимови (навести приклади слів);
- два варіанти вимови (навести приклади слів).

Матеріал для довідок (фрагмент):

Звук "d" вимовляється як українське "д", наприклад: domus (домус) – будинок, dicere (діцере) – говорити.

Звук "e" вимовляється як українське "е", наприклад: emere (емере) – купити, educare (едукаре) – виховувати.

Звук "f" вимовляється як українське "ф", наприклад: folium (фоліум) – листок, fumus (фумус) – дим.

Звук "i" має два варіанти вимови:

1) звичайно він вимовляється як українське "і", наприклад: ignis (ігніс) – вогонь, imber (імбер) – дощ;

2) на початку слова перед голосними або всередині слова між голосними "i" вимовляється як українське "й", якщо з наступним голосним становить один склад, наприклад: Ianuarius (януаріус) – січень, Maius (маіус) – травень.

При відборі фонетичного матеріалу для вивчення латинської мови бажано враховувати його відповідність таким критеріям: такий, що використовується в навчальних цілях та яскраво демонструє явища історичної фонетики [3, с.42].

Враховуючи, що оволодіння латинської граматики, знання словотвірних компонентів, структура спеціальних термінів забезпечує професійну підготовку майбутніх вчителів іноземної мови, можна запропонувати наступну вправу: на основі отриманого фрагменту матеріалу продовжити утворення слів з заданими афіксами.

Матеріал для довідок. Серед латинських словотвірних компонентів, які характерні для української технічної термінології, виділяють наступні:

de- (віддалення, скасування): деактивація, деблокування, дегазатор, дегенерація, деконцентрація, демодулятор, десублімація, детоксикація, дешифратор та ін.;

fertum- (залізо): феродинамічний, фероелектрик, феромагнетизм, феромагнетика, фероманган, ферометр, ферометрія, ферорезонанс, феросплав тощо;

multum-(багато): мультівібратор, мультипроцесор, мультіплікатор, мультіпрограмування, мультисистема;

re- (знову, повторювати): реагент, реактанс, реактив, реактор, регенераторний, редукований, реконструкція, рекомбінація та ін.;

ultra- (за, понад, по той бік): ультраакустика,

ультрависокочастотний, ультразвук, ультраконденсатор, ультрафільтр, ультрафільтрація тощо;

unus- (один): уніполярний, унікод, уніфікація, уніфікатор, уніфілярний та ін.;

vibro- (коливаюсь): віброізоляція, віброграф, віброметр, вібромолот, вібропоглинання, віброфон тощо;

video- (дивлюсь, бачу): відеосигнал, відеотелефон, відео карта та ін.

Необхідно враховувати, що відбір граматичного матеріалу для курсу повинен включати ті явища, які у сукупності дають розуміння лінгвістичної системи латинської мови у порівнянні з рідною та західноєвропейською мовою, яку вивчає студент. Вивчення граматики латинської мови із застосуванням порівняльно-зставного методу сприяє свідомому вивченню та кращому засвоєнню мов і тим самим підвищує лінгвістичну компетенцію студентів-філологів. Ми погоджуємося з В. Шовковим у тому, що для формування міжмовної мобільності у свідомості студентів та розуміння змісту граматичного явища варто застосовувати комплекс вправ на зіставлення мов, на переклад окремих граматичних форм, переклад з латинської на рідну і навпаки [6, с. 10].

Загальновідомо, що латинські крилаті вислови, афоризми, прислів'я і приказки, які ми зустрічаємо як у художній, так і у науковій літературі мають виховне й пізнавальне значення. Українська мова запозичила їх чимало, утворила подібні, які майже дослівно відтворюють латинські, що зайвий раз доводить схожість менталітету багатьох європейських народів. Отже, наступна вправа може бути присвячена крилатим латинським висловам та їх відповідникам в рідній мові.

Матеріал для довідок. Ab ovo usque ad mala – Від початку до кінця (дослівно: Від яйця аж до яблук). Amat victoria curam – Перемога любить старанність. Amicitia vitam omāt – Дружба прикрашає життя. Aquila non captat muscas – Орел не ловить мух. Aut cum scuto, aut in scuto – Або зі щитом, або на щиті. Carpe diem – Бережи час (дослівно: Лови день). Contra spem spero – Без надії сподіваюсь. Dum spiro, spero – Доки дихаю, сподіваюсь. Errare humanum est – Людині властиво помилятися. Et fumus patriae est dulcis – І дим батьківщини – приємний. Finis coronat opus – Кінець – ділу вінець. Honores mutant mores – Почесті змінюють характер. Medicus curat, natura sanat – Лікар лікує, природа оздоровлює. Mens sana in corpore sano – У здоровому тілі здоровий дух. Non scholae, sed vitae discimus – Ми вчимося не для школи, а для життя. Nulla dies sine linea – Жодного дня без діла (дослівно: Жодного дня без лінії). Omne initium difficile est – Усякий початок є важкий. Otium post negotium – Відпочинок після діла (на все свій час). Per aspera ad astra – Через труднощі до зірок. Quod licet Iovi, non licet bovi – Що дозволено Юпітерові, не дозволено бикові. Scientia potentia est – Знання – сила. Ubi concordia, ibi victoria – Де згода, там перемога.

Важливою складовою у процесі оволодіння латинською мовою студентами філологічних спеціальностей є самостійна та індивідуальна робота студентів. Одним із видів позааудиторної роботи є дослідження лексики латинського походження в українській та західноєвропейських мовах на матеріалах періодичної преси.

Виконання такого завдання передбачає використання вмінь і навичок, сформованих у процесі навчання, сприяє кращому засвоєнню та загащенню лексичного матеріалу, формуванню інтелектуальних разом із засвоєнням дослідницьких та експериментальних умінь, активізує пізнавальну діяльність студентів. Основна функція викладача у процесі такої діяльності – управління цією діяльністю студентів [2, с. 68]. Він повинен забезпечити корекцію та оперативний контроль за станом формування інтелектуальних умінь.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, рівень сформованості професійної компетенції студентів можна підвищити, якщо дотримуватись таких дидактичних умов: усвідомлення потреби подальшого вдосконалення набутих знань студентами – майбутніми вчителями іноземних мов, активізація їх

пізнавальної діяльності, структурування навчального матеріалу курсу «Латинська мова» та забезпечення міжпредметних зв'язків,

формування вмінь і навичок граматичного та лінгвістичного аналізу навчальних текстів.

Список використаних джерел

1. Беляєва О. М. Професійно орієнтоване навчання латинської мови студентів вищих медичних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. М. Беляєва. — К., 2011. — 21 с.
2. Ворожцова И. Б. Основы лингводидактики: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Б. Ворожцова. — Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2007. — 113 с.
3. Кацман Н. Л. Методика преподавания латинского языка в институтах и на факультетах иностранных языков / Н. Л. Кацман. — М.: Высшая школа, 1979. — 142 с.
4. Кобів Й. У. Роль рідної мови у процесі викладання латинської мови / Й. У. Кобів // Методика викладання класичних мов. Лекції для студентів університету відділу класичної філології. — Львів: Львів. держ. ун-т, 1965. — С. 28–40.
5. Словник української мови. — К.: Наукова думка, 1979. — 658 с.
6. Шовковий В. М. Методичні основи застосування взаємозіставного методу в навчанні граматики класичних мов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. М. Шовковий. — К., 2004. — 21 с.

References

1. Byelyayeva, O. M., 2011. *Profesijno orijentovane navchannya latynskoyi movy studentiv vyshchych medychnykh navchalnykh zakladiv III-IVrivrivniv akredytatsiyi* [Professionally oriented teaching of Latin language for students of higher medical institutions of III-IV levels of accreditation]. Candidate of pedagogical sciences. Kyiv, 21p.
2. Vorozhtsova, I. B., 2007. *Osnovy lingvodidaktiki: uchebnoye posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy* [Fundamentals of Linguodidactics: a study guide for stud. higher textbook. institutions] / I. B. Vorozhtsova. — Izhevsk: Udmurt State University, 113 s.
3. Katsman, N. L., 1979. *Metodika prepodavaniya latinskogo yazyka v institutakh i na fakul'tetakh inostrannykh yazykov* [Methods of teaching the Latin language in institutes and at the faculties of foreign languages] / N. L. Katsman. — M.: Vysshaya shkola, 142 p.
4. Kobiv, Y. U., 1965. *Rol ridnoyi movy u protsesi vykladannya latynskoyi movy* [The role of the native language in the process of teaching Latin] // *Methods of teaching classical languages. Lectures for students of the University Department of Classical Philology* / Y. U. Kobiv. — Lviv: Lviv state univ., pp. 28 — 40.
5. Bilodid, I. K. ed 1979. *Slovyuk ukrayinskoyi movy* [Dictionary of the Ukrainian language] — K.: Naukova dumka, 658p.
6. Shovkovyy, V. M., 2004. *Metodychni osnovy zastosuvannya vzayemozistavnoho metodu v navchanni hramatyky klasychnykh mov* [Methodical bases of application of the intercomparison method in teaching grammar of classical languages] Candidate of pedagogical sciences. Kyiv, 21p.

В статье определены дидактические условия, которые способствуют формированию профессиональной компетенции будущих учителей иностранных языков при изучении латинского языка. Доказано, что изучение латинского языка способствует расширению мировоззрения будущих учителей иностранных языков, формирует у них научный подход к современным живым языкам, дает определенные сведения по истории и культуре античного мира. Учитывая, что дисциплина «Латинский язык» представляет собой практический курс, значительное внимание и уделено различным видам практических задач и задач для самостоятельной работы студентов, выполнение которых будет способствовать более активному процессу формирования профессиональной компетенции будущих филологов.

Ключевые слова: дидактические условия, профессиональная компетенция, латинский язык, межпредметные связи.

The didactic conditions that contribute to the formation of the professional competence of the future foreign language teacher in the course of Latin language study have been clarified in the article. The aim of the article is to find out the didactic conditions, which contribute to the formation of the professional competence of a future foreign language teacher in the course of Latin language study. Since the discipline "Latin language" is a practical course, we consider it is appropriate to pay considerable attention in the article to different types of practical tasks as well as to those for students' independent work. The performing of various exercises, in our opinion, will contribute to a more active process of the future philologists' professional competence formation. In the course of the classroom and the independent work, the delivery of the material in specially organised blocks will promote better acquisition of it. The maturity level of the students' professional competence can be increased by creating the structured training package on Latin language, which implies a linguo-didactic component in all types of student learning activities. The special structuring of the training material presupposes the restoration of ties and relationships, including those among disciplines. The progress in learning of basic teaching material is based on ranking. The main requirements for the system of tasks are the gradual increase in complexity, variability, differentiation, continuity. An important component in the process of the Latin language mastering by the future foreign language students is the independent and individual work. One of the types of extracurricular work is the study of the vocabulary of Latin origin in Ukrainian and Western European languages by using periodicals. The performing of such a task presupposes the usage of skills formed during the learning process, contributes to the better acquisition and enrichment of lexical material, the formation of intellectual, along with the acquisition of research and experimental skills promotes students' cognitive activity. The maturity level of the students' professional competence can be increased if the following didactic conditions are observed: the awareness of the need to further improve the knowledge acquired by students - future foreign language teachers, intensification of their cognitive activity, the structuring of Latin language course material and providing of interdisciplinary ties, the grammatical and linguistic texts analysis skills formation, the importance of students' independent work.

Key words: didactic conditions, professional competence, Latin language, interdisciplinary ties.

УДК 378:37.011.3-051:78(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-31-33

Гаснюк Вероніка Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Боднар Олеся Михайлівна,
асистент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті окреслюється актуальність проблеми формування вокально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя та розкрито зміст представлених у дослідженні педагогічних умов формування вокально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Коротко охарактеризовано та виокремлено їх вплив на становлення висококваліфікованих педагогів-музикантів як важливої складової підвищення ефективності процесу підготовки вчителя музичного мистецтва у ЗВО.

Ключові слова: майбутній учитель музичного мистецтва, заклад вищої освіти, вокально-педагогічна компетентність.

Постановка проблеми. Модернізація мистецької освіти у ЗЗСО залежить від системи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Професійна підготовка майбутнього учителя в умовах закладу вищої освіти потребує оновлення форм та методів підготовки. Перед сучасними ЗВО стоять складні завдання, пов'язані з реалізацією професійної майстерності майбутнього вчителя у музично-педагогічній діяльності.

Важливим напрямом сучасної мистецької освіти визначено пошук умов підвищення ефективності процесу підготовки у закладах вищої освіти майбутніх вчителів музичного мистецтва. У цьому контексті окреслюється актуальність проблеми формування вокально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, що включає здатність особистості до усвідомлення вокальної музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, спроможність до оволодіння засобами втілення художніх образів під час співу та готовність до застосування вокальної музики в художньо-виховній роботі зі школярами. Рівень сформованості вокально-педагогічної компетентності вчителя музичного мистецтва відображає міру його підготовленості до музично-освітньої роботи у ЗЗСО, виступає передумовою ефективності музично-педагогічної діяльності, пошуку ефективних способів підвищення професійної майстерності.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Окремі аспекти означеної проблеми розглядалися вченими в рамках: теорії та методики професійної освіти (В. Андрущенко, В. Бондарь, Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюн, А.Сергєєв, Н. Нікандров, Є. Романов, А. Найн, Т. Климова та ін.); досліджень по формуванню окремих видів компетентностей (А. Белкін, Г. Коджаспирова, А. Маркова, І. Зимова, А. Хуторський, Дж. Равен, Е. Зеєр і ін.), окремих компетентностей майбутнього вчителя музики (М. Михаськова, Н. Мурована, Є. Цюлюпа та ін.); формування вокальних компетентностей (А. Дмитрієв, В. Смельянов, М. Микиша, В. Морозов, Р. Юссон, Ю. Юцевич).

Мета статті: охарактеризувати педагогічні умови формування вокально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Результати дослідження. Для того, щоб представити педагогічні умови формування вокально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, необхідно, насамперед, уточнити змістовий аспект досліджуваного феномену.

Вокально-педагогічна компетентність належить до спеціально-предметної компетентності з професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Вона потребує: формування вокально-технічної основи звукоутворення; формування художньо-виконавських навичок на вмінні; вміння інтерпретувати вокальний твір; вміння підбирати та працювати з художнім репертуаром; здійснювати естетичне виховання особистості засобами вокального мистецтва. Як зазначає Н. Науменко: «суть вокальної підготовки полягає не тільки в тому,

щоб навчити майбутніх учителів музики правильного співу, озброїти практичними вміннями і навичками, теоретичними знаннями, а й сформувати систему цінностей особистості, яка б сприймала і розуміла навколишній світ, творила прекрасне й реалізовувала себе у цьому світі, була зразком фахової компетентності в мистецьких і загальнокультурних питаннях» [2, с.51].

Різні аспекти професійної компетентності вчителя у сфері мистецької освіти висвітлюються в наукових дослідженнях Л. Арчажнікової, А.Болгарського, О. Дем'янчука, В. Дряпкі, А. Душного, Л. Коваль, А. Козир, Л.Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, А. Растригіної, О. Ростовського, Г. Ципіна, В. Черкасова, О. Щолокової та ін. Компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва науковці визначають як системну, інтегровану якість, що передбачає здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами [4].

Цікавий погляд щодо досліджуваного нами феномену висловила Н. Овчаренко: «Вокально-педагогічна компетентність учителя музичного мистецтва», є професійно-особистісним утворенням майбутнього фахівця, якому притаманно здатність до вокально-педагогічної діяльності, спрямованість на її удосконалення та ціннісне відношення до такого виду діяльності» [3].

З огляду на зазначені вище визначення зрозуміло, що вокально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва не може ґрунтуватися на одному з видів діяльності (вокальної чи педагогічної), а характеризується інтегрованістю й передбачає володіння інтерпретаційною творчістю (художньо-педагогічною в їх тісному взаємозв'язку), та уміннями створити атмосферу справжньої емпатійно-діалогової комунікації, залучаючи своїх вихованців до процесу взаємотворчості.

Отже, аналізуючи погляди науковців на досліджуваний нами феномен та спираючись на них, ми дійшли висновку, що вокально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя – інтегрована якість особистості, що передбачає здатність до усвідомлення вокальної музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, спроможність до оволодіння засобами втілення художніх образів під час співу та готовність до застосування вокальної музики в художньо-виховній роботі зі школярами.

Під педагогічними умовами формування вокально-педагогічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у класі постановки голосу розуміємо сукупність взаємопов'язаних заходів, необхідних для створення цілеспрямованого освітнього процесу з використанням виразових засобів вокального мистецтва та педагогічної майстерності.

Першою педагогічною умовою є створення мотиваційно-стимулюючої середовища навчального процесу студентів задля

усвідомлення професійної значущості вокально-педагогічної компетентності. Стимулювання особистісних мотивів майбутніх учителів музичного мистецтва є обов'язковою складовою у системі їхньої готовності до вокально-педагогічної діяльності. Відтак, прагнення студента реалізувати себе, проявити потенційні вокально-виконавські та педагогічні здібності є головним спонукальним мотивом щодо усвідомлення професійної значущості володіння вокально-педагогічною компетентністю. Одним із засобів створення мотиваційно-стимулюючого середовища навчального процесу до майбутньої професійної діяльності студентів є впровадження у навчальний процес різних форм концертного виконання, адже в практиці вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вокально-виконавська діяльність не розглядається як засіб їх адаптації до майбутньої професії, а, імплементується переважно, як шлях удосконалення співацької майстерності. До того ж у освітньому процесі ЗВО концертне виконання вокальних творів не є обов'язковим. Ми ж пропонуємо охоплювати виконавську діяльність кожного студента без винятку. У нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на концертній діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва перед аудиторією учнів загальноосвітніх шкіл або шкіл мистецтв. Ми вважаємо, що такі виступи мають охоплювати різні форми виконання відповідно до індивідуальних співацьких можливостей кожного із студентів. До них ми віднесли: конкурсні виступи; концерти-бесіди; тематичні концерти тощо.

Педагогічна доцільність концертних виступів майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлена тим, що забезпечує їм можливість:

- проілюструвати твори вокального мистецтва;
- наблизитись до безпосереднього спілкування зі школярами;
- відчувати педагогічну відповідальність;
- пристосувати свій організм до професійного голосового навантаження;
- активізувати відчуття сценічного самовладання.

Друга умова формування вокально-педагогічної компетентності майбутнього фахівця полягає у забезпеченні інтегративних зв'язків між вокально-виконавською і педагогічною підготовкою студентів. Інтегративність пов'язує різні знання і вміння, враження, почуття та вольові устремління студентів в єдине ціле, служить не тільки орієнтиром, а й визначним якісним критерієм ефективності їх професійної підготовки. Інтеграція міжпредметних знань у освітньому процесі дозволяє також усунути й недостатню мотивацію студентів щодо таких навчальних дисциплін, як психологія, педагогіка, методика та недооцінку значення знань із царини фізіології, акустики, вокальної орфоєпії.

Цінність інтегративних процесів, які виражаються у міжпредметних зв'язках, полягає в тому, що студенти мають можливість різнобічно розглянути процес вокально-виконавського та вокально-педагогічного навчання, враховуючи при цьому як напрямок власного вокального удосконалення, так і спрямування навчальних предметів на співацький розвиток школярів.

Дотримання даної умови в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва сприяє забезпеченню логічності засвоєння ними навчально-практичної інформації. Системне спрямування матеріалу навчальної дисципліни «Постановка голосу» на процес вокального навчання школярів ефективно впливатиме на якість формування вокально-педагогічної компетентності, тобто засвоєння студентами вокально-виконавських та вокально-педагогічних знань і вмінь. В результаті у студентів підвищується інтерес не тільки до особистого вокально-виконавського удосконалення, а й до вокально-викладацького напрямку професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. Отже, можна зазначити, що інтегративні процеси між вокальною та педагогічною підготовкою формуватимуть у студентів своєрідний вокально-педагогічний світогляд.

Наступною умовою формування вокально-педагогічної компетентності майбутнього фахівця – спрямування майбутніх учителів музичного мистецтва на професійне самовдосконалення. Самовдосконалення – це свідомо робота майбутнього вчителя з розвитку своєї особистості як фахівця у галузі музичної освіти, що передбачає адаптацію власних індивідуально-неповторних особливостей до вимог музично-педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності, зокрема вокально-педагогічної, і розвиток соціально-моральних якостей.

Побудова навчального процесу, орієнтованого на спрямування майбутніх учителів музичного мистецтва на професійне самовдосконалення передбачає формування у студентів професійно значущих якостей; підвищення рівня усвідомленості змісту вокально-педагогічної підготовки і сутності вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва; рівня адаптації до обраної професії через залучення майбутніх фахівців до концертної діяльності; підвищення рівня педагогічної майстерності завдяки формуванню у студентів дослідницьких вмінь і виробленню у них індивідуального вокально-педагогічного стилю. Прагнення студента стати висококваліфікованим вчителем музичного мистецтва, самореалізуватись і як вокаліст-виконавець, і як учитель музичного мистецтва, що потребує виявлення потенціалу вокально-виконавських та педагогічних здібностей, є важливим кроком щодо усвідомлення потреби постійного підвищення рівня духовності та динамічного розвитку професійно-значущих якостей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, актуальність дослідження проблеми формування вокально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва зумовлена, в першу чергу, її важливістю для майбутньої кваліфікованої професійної самореалізації. Однак порушена нами проблема ще недостатньо досліджена, що пов'язано зі складністю визначення готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до мобільного використання та оперування здобутих вокально-педагогічних знань та вмінь. Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів обраної проблеми. Подальших обґрунтувань потребує компаративне узагальнення якості професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах ЗВО.

Список використаних джерел

1. Гаснюк В.В. Методика навчання за кваліфікацією («Постановка голосу»): методичні рекомендації до вивчення навчальної дисципліни для студентів денної форми навчання спеціальності 025 «Музичне мистецтво» / В.В. Гаснюк. – Мукачево : МДУ, 2017. – 32 с.
2. Науменко Н. Вокальна компетенція – невід'ємна складова професійності майбутнього вчителя музики / Н. Науменко // Початкова школа. – 2014. – № 1. – С.51-52.
3. Овчаренко Н.А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія : монографія / Н.А. Овчаренко. – Кривий Ріг : Вид. Р.А. Козлов, 2014. – 400 с.
4. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Ройтенко Н. О. Концептуальні засади педагогічного супроводу вокального розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва / Н.О. Ройтенко // Наукові записки / Ред. кол. : В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Випуск 155. – Серія : Педагогічні науки. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – 306 с. – С. 101-104.

References

1. Hasniuk V.V. Metodyka navchannia za kvalifikatsiieiu («Postanovka holosu»): metodychni rekomendatsii do vyvchennia navchalnoi dystsypliny dla studentiv dennoi formy navchannia spetsialnosti 025 «Muzychne mystetstvo» / V.V. Hasniuk. – Mukachevo : MDU, 2017. – 32 s.
2. Naumenko N. Vokalna kompetentsiia – nevidiemna skladova profesiinosti maibutnoho vchytelia muzyky / N. Naumenko // Pochatkova shkola. – 2014. – № 1. – S.51-52.
3. Ovcharenko N.A. Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do vokalno-pedahohichnoi diialnosti: teoriia ta metodolohiia : monohrafiia / N.A. Ovcharenko. – Kryvyi Rih : Vyd. R.A. Kozlov, 2014. – 400 s.
4. Padalka H.M. Pedahohika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin) / H.M. Padalka. – K.: Osvita Ukrainy, 2008. – 274 s.
5. Roitenko N. O. Kontseptualni zasady pedahohichnoho suprovodu vokalnoho rozvytku maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva / N.O. Roitenko // Naukovi zapysky / Red. kol. : V. F. Cherkasov, V. V. Radul, N. S. Savchenko ta in. – Vypusk 155. – Seriia : Pedahohichni nauky. – Kropyvnytskyi : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2017. – 306 s. – S. 101-104.

В статті определена актуальность проблемы формирования вокально-педагогической компетентности будущего учителя и раскрыто содержание представленных в исследовании педагогических условий формирования вокально-педагогической компетентности будущего учителя музыкального искусства. Кратко охарактеризованы и выделены их влияние на становление высококвалифицированных педагогов-музыкантов как важной составляющей повышения эффективности процесса подготовки учителя музыкального искусства в учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: будущий учитель музыкального искусства, учреждение высшего образования, вокально-педагогическая компетентность.

The purpose of the article is to characterize the pedagogical conditions for the formation of the vocal and pedagogical competence of the future teacher of musical art. Accordingly, theoretical research methods were introduced - analysis, synthesis, comparison, generalization. The article determines the relevance of the problem of forming the vocal and pedagogical competence of a future teacher, presents the author's definition of the concept of "vocal and pedagogical competence of a future teacher of musical art" as an integrated quality of personality, which provides for the ability to recognize vocal music as a phenomenon of public life, assimilates its basic laws, styles and genres, the ability to master the means of embodiment of artistic images while singing and readiness for prim singing of vocal music in art and educational work with schoolchildren. The content of the pedagogical conditions of the formation of the future teacher's vocal and pedagogical competence presented in the study is revealed in the voice-making class: 1) the creation of a motivational-stimulating environment for students' educational process to realize the professional significance of vocal and pedagogical competence; 2) providing integration links between vocal and performing and pedagogical training of students; 3) the orientation of future teachers of musical art to professional self-improvement. The influence of pedagogical conditions on the formation of highly qualified pedagogues-musicians as an important component of increasing the efficiency of the process of training a teacher of musical art in higher education institutions is briefly described. The results of the thesis can be laid in the basis of the development of recommendations for students of higher educational institutions regarding their personal development, professional training, the formation of a common, vocal and pedagogical culture.

Key words: future teacher of musical art, institution of higher education, vocal and pedagogical competence.

УДК 378.147.091.33-027.22:57

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-33-36

Довгопола Людмила Іванівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач,

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький

orcid id:0000-0001-6407-332X

ІНТЕРВІЗІЯ ЯК ІНТЕРАКТИВНИЙ МЕТОД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-БІОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті висвітлено специфіку застосування інтерв'їзії як інтерактивного методу навчання у процесі педагогічної практики. Розкрито сутність понять «педагогічна практика», «інтерактивні методи навчання» й «інтерв'їзії». За результатами проведеного аналізу генези проблеми професійної підготовки майбутніх учителів біології з'ясовано особливості проведення педагогічної практики з біології. Запропоновано та теоретично обґрунтовано доцільність застосування методу інтерв'їзії у межах закладу вищої освіти, що дозволяє підвищувати їх професійну майстерність.

Ключові слова: інтерв'їзії, інтерв'їзійні групи, інтерактивні методи навчання, педагогічна практика, майбутні учителі біології.

Постановка проблеми. Одним із завдань вищої школи є формування висококваліфікованого майбутнього вчителя, його готовності до професійної діяльності, яке повинно бути спрямоване, насамперед, на здобуття відповідних умінь і навичок роботи у закладах загальної середньої освіти. Саме у процесі педагогічної практики активізуються, формуються навички практичної і професійної діяльності.

Сучасна реформа вищої освіти передбачає упровадження в освітній процес закладів вищої освіти (ЗВО) інтерактивних методів навчання, які сприятимуть креативному, всебічному розвитку майбутнього фахівця. Саме вони передбачають не лише традиційну організацію навчального процесу: викладач – студент, де студент перебуває в якості сприймаючого, а й взаємодію: студент – студент, активність студентів є номінальною у процесі навчання. Застосування інтерактивних методів навчання призводить не лише

до підвищення рівня знань, умінь і навичок здобувачів вищої освіти, але й до реалізації творчого потенціалу особистості [2, с. 118].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів біології питання педагогічної практики висвітлюється у працях М. Гриньової, Н. Грицай, А. Кмець, Ю. Шапрана, А. Яворського та ін. Однак спеціального вивчення потребує проблема впровадження інтерактивних методів навчання у процес педагогічної практики в системі професійної підготовки здобувачів вищої освіти за освітньою програмою 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини).

Використання інтерактивних методів і технологій навчання у процесі підготовки майбутніх учителів біології досліджували: Т. Бондаренко, А. Грабовий, Л. Єленич, Т. Мостіпака, М. Скиба, Ю. Шапран та ін.

Сьогодні одним із малодосліджених інтерактивних методів навчання залишається інтерв'язія, а саме можливість застосування її в умовах освітнього процесу ЗВО з метою професійної підготовки майбутніх учителів біології. Найчастіше дане поняття зустрічається у психології, психотерапії, соціології, але останнім часом його застосовують й у педагогіці для установалення чіткої структурованого методу групового розв'язання проблеми, що потребує занурення усіх учасників.

Проблему використання інтерв'язії у сфері освіти розкрито в працях сучасних українських дослідників: А. Журавель (застосування інтерв'язії для формування готовності майбутніх психологів до консультативної роботи), І. Іванюк (суперв'язія та інтерв'язія в школі: дієві засоби від професійного вигорання вчителів), Л. Серих (науково-методичні підходи організації та проведення методу інтерв'язії з учителями образотворчого, декоративно-вжиткового мистецтва) та ін.

Мета статті: з'ясувати особливості проведення педагогічної практики з біології у ЗВО та обґрунтувати доцільність застосування інтерв'язії як інтерактивного методу навчання у процесі педагогічної практики.

Результати дослідження. Педагогічна практика є важливою складовою частиною процесу формування готовності майбутнього вчителя біології до професійної діяльності в максимально наближених до неї умовах. У процесі педагогічної практики не лише відбувається перевірка теоретичної та практичної підготовки студентів до самостійної роботи, але й створюються можливості для збагачення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя.

Погоджуємося із думкою Н. Грицай [1, с. 27], що саме педагогічній практиці потрібно надавати особливого значення у процесі формування методичної компетентності студентів, адже під час її проведення активізується процес професійного становлення та самовизначення фахівця, поглиблюються теоретичні знання майбутніх педагогів, розвиваються методичні уміння, навички практичної діяльності, професійно значущі якості особистості, створюються умови для вироблення власного методичного стилю. Результати практики слугують показником готовності студентів до професійної діяльності.

Лише поетапний перехід студентів від навчальної діяльності академічного типу через квазіпрофесійну (ділові та дидактичні ігри) під час практичних занять до навчально-професійної (педагогічна практика, стажування) дає значний позитивний ефект і оптимізує процес підготовки майбутніх учителів стверджує Ю. Шапран [8, с. 143].

Ключовим напрямом сучасного вдосконалення, підвищення рівня педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти в сфері біології у ЗВО є засвоєння методики застосування та конструювання інтерактивних методів навчання. Поняття «інтерактивний» походить від англ. «interact» («inter» – взаємний, «act» – діяти). Інтерактивними називаються технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі спільної діяльності. Активність викладача поступається місцем активності студентів, він виступає лише в ролі координатора, організатора процесу навчання: готує завдання, формує питання або теми для обговорення в групах, контролюючи час і порядок виконання визначеного плану роботи. Ю. Шапран виокремлює інтерактивні методи навчання як окрему складову особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки вони сприяють соціалізації особистості, усвідомленню себе як частини колективу, своєї ролі й потенціалу. Він зазначає, що загальною ознакою цих технологій є принципи інтеракції: багатостороння комунікація, взаємодія і взаємонавчання, кооперація та співробітництво [2; 8, с. 183].

Узагальнення результатів аналізу наукових праць сучасних дослідників надає можливість визначити різні підходи до тлумачення поняття «інтерв'язія». Зазвичай інтерв'язію (англ. – intervission) розглядають як (з англ. «inter» – означає взаємодію, взаємоспрямованість і «vision» – бачення) як погляд у середину проблеми.

А. Журавель дає таке визначення інтерв'язії (лат. inter – між, visio – бачення) – метод кооперативного навчання, у ході якого надається професійна підтримка колегам у їхніх робочих, актуальних на даний момент труднощах, створюються психологічно комфортні, сприятливі умови для пошуку та побудови власних стратегій консультативної діяльності кожним із членів інтерв'язійної групи і здійснюється профілактика професійного застою (деформації) та емоційного вигорання практикуючих спеціалістів» [3, 4].

В. Серих у своїй праці «Науково-методичні підходи організації та проведення методу інтерв'язії із учителями образотворчого, декоративно-вжиткового мистецтва» зазначає, що інтерв'язія – це навчання, що відбувається у групі за відсутності викладача, шляхом створення сприятливого середовища для ефективної співпраці і активізації процесів пошуку варіантів розв'язання проблемних ситуацій, винесених на обговорення; у групі кожен має однакові (рівноправні) ролі, де роль того, хто навчається, є найважливішою [7].

Д. Романовська розглядає інтерв'язію як засіб професійного самопізнання і саморозвитку працівників психологічних служб шляхом обговорення «гострих» питань, обміну думками, вирішення конкретних ситуацій, що викликають певні труднощі у практиці психологів і соціальних працівників, та рефлексії отриманого досвіду [6].

Так, американський дослідник Тон Шоутон, консультант проекту «Використання інноваційних технологій для підготовки педагогів-дошкільників», упроваджує сучасні методи навчання (інтерв'язія, портфоліо, зворотний зв'язок). Цей проект підтримано українськими вченими, працівниками Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти НАПН України Л. Даниленко, О. Зайченко, Н. Софій. На відміну від класичного розуміння навчального процесу вітчизняними вченими, американські дослідники використовують нові терміни в навчанні, а саме: інтерв'язія – метод кооперативного навчання, або навчання одне від одного і за допомогою одне одного в процесі обміну думками, емоціями, досвідом тощо [7].

Отже, спираючись на праці вищезазначених дослідників і власний досвід інтерв'язію розуміємо як новий формат обговорення, коли учасники навчаються із метою покращення професійних якостей: розширення знань, обмін досвідом; набуття нових й удосконалення уже набутих навичок; отримання альтернативних рішень, у процесі розв'язання педагогічних проблемних ситуацій, з метою застосування їх для розвитку професійних компетенцій, закріпивши їх у вигляді рольових ігор, а в подальшому й на практиці; розвиток колективної рефлексії у процесі розв'язання проблемних ситуацій, що виникли під час практики; удосконалення самоконтролю.

Педагогічна практика для здобувачів вищої освіти природничо-технологічного факультету ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» є складовою частиною освітньої програми підготовки бакалаврів напряму 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини), що передбачає набуття ними професійних умінь і навичок, фахових компетенцій. Вона проводиться на 4 курсі навчання та триває 6 тижнів.

До найважливіших завдань педагогічної практики для майбутніх учителів біології відносимо наступні:

- набуття студентами-біологами необхідних професійних якостей, їх конкретизація, вдосконалення і розвиток в умовах максимально наближених до майбутнього фаху;
- поглиблення і закріплення одержаних у ЗВО системи знань із педагогіки, психології, методики викладання біології у школі, спеціальних дисциплін (ботаніки, зоології, анатомії людини, екології, генетики, молекулярної біології тощо) і використання їх на практиці для розв'язання конкретних педагогічних завдань;
- професійне та психологічне адаптування до умов майбутньої діяльності;

- розвиток у майбутніх учителів біології умінь спостерігати та аналізувати навчально-виховний процес;
- оволодіння майбутніми педагогами-біологами формами, засобами та інноваційними навчальними інтерактивними технологіями й методами;
- накопичення досвіду самостійної роботи;
- вивчення, аналіз і узагальнення передового педагогічного досвіду, а також рефлексія своєї педагогічної діяльності;
- розвиток позитивної мотивації до майбутньої професії – учителя біології, формування педагогічних здібностей, майстерності, мислення.

Педагогічна практика є адаптаційним періодом студента до роботи вчителем. Невдачі, які виникають при проходженні педагогічної практики відштовхують здобувачів вищої освіти від майбутньої професії, нівелюють бажання працювати, внутрішня і зовнішня позитивна мотивація трансформуються, зазвичай, у зовнішню негативну. Тому студенти потребують допомоги (супервізії) методистів, викладачів-предметників і вчителів. Вище наведене сприяє успішному входженню майбутнього фахівця в освітнє середовище закладу загальної середньої освіти та є профілактикою дезадаптації, що в свою чергу забезпечує його професійне становлення.

У рамках залучення студентів до квазіпрофесійної діяльності з метою активізації потреб майбутніх учителів біології у творчому саморозвитку і рефлексії виявилось ефективним використання *інтерв'язі* як чітко структурованого інтерактивного методу навчання, форми організації спільної творчості та професійної підтримки майбутніх учителів біології під час педагогічної практики.

Під час проходження педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти нами створювалися студентські інтерв'язі групи із метою:

- професійної кооперації і взаємної співпраці студентів-практикантів у процесі педагогічної практики, що забезпечувало їх необхідними новими фаховими знаннями;
- систематизованого бачення, розуміння й аналізу власних професійних дій і поведінки, усвідомлення фахових помилок;
- ефективного аналізу відповідності та якості застосовуваних ними методів і технологій навчання під час педагогічної практики, формування професійних навичок, обміну досвідом, теоретичного й практичного підвищення кваліфікації, адаптації до майбутньої професії;
- групового розв'язання проблемних професійних ситуацій із залученням усіх учасників інтерв'язі групи;
- рефлексії та саморозвитку.

Інтерв'язі спрямовувалися на розв'язання труднощів як із конкретної теми, так і загальної організації навчального процесу закладу загальної середньої освіти. У ході педагогічної практики найчастіше в інтерв'язі груп респондентами обговорювалися проблематика впливу чинників (зовнішніх і внутрішніх), які гальмували процес їх професійно-особистісного розвитку: низька мотивація до практичної діяльності, труднощі встановлення взаємовідносин із адміністрацією закладу загальної середньої

освіти, складності взаємодії із учнями, труднощі пошуку шляхів розв'язання конфліктних ситуацій, низький рівень рефлексії практичної діяльності, труднощі аналізу й узагальнення отриманих результатів у процесі практики. Окрім того, аналізувалися проблеми методичного характеру: «Використання інноваційних інтерактивних технологій у процесі викладання біології у закладах загальної середньої освіти», «Методи зацікавлення навчальним матеріалом здобувачів середньої освіти», «Застосування візуалізації на уроках біології» тощо.

Застосований інтерактивний метод навчання передбачав певну його етапність:

- 1) створення інтерв'язі групи (5-6 осіб);
- 2) вибір модератора групи; на початкових етапах роботи групи функцію модератора виконував методист педагогічної практики; у подальшому, коли учасники групи набували досвіду інтерв'язі роботи, функції модератора перекладалися по чергову на членів групи; модератор вів інтерв'язі і стежив за дотриманням правил й обраного регламенту в групі;
- 3) визначення правил роботи групи (не перебивати один одного, не заважати, не критикувати, слухати вказівки модератора, дотримуватися регламенту, враховувати точку зору кожного тощо);
- 4) індивідуальне оголошення учасниками особистої проблеми, яка виникала в ході педагогічної практики (стисло, одним реченням);
- 5) вибір актуальної для усіх проблеми для взаємного обговорення (шляхом голосування).
- 6) з'ясування шляхів розв'язання означеної проблеми; студент-практикант, проблему якого обрали для обговорення, деталізував труднощі, які виникали у процесі педагогічної практики; інші учасники інтерв'язі групи деталізували запитання, що віддзеркалювали почуття: «У даній ситуації я відчуваю себе ...», висловлювали власні судження: «У мене теж була подібна ситуація, і я знайшов вихід ...»; модератор стежив за кооперацією і зупиняв прямі інтерпретації, поради й оцінки означеної проблеми, а також висловлювання типу: «Я теж так думаю, як і ...», або «Я не знаю, що говорити, все вже було сказано»;
- 7) напрацювання оптимального шляху розв'язання означеної проблеми;
- 8) рефлексія.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, взаємна інтеракція здобувачів вищої педагогічної освіти забезпечує підвищення якості та рівня освітнього процесу. Члени інтерв'язі групи вчилися ефективно боротися із різними складними проблемними ситуаціями, що виникали у процесі професійної діяльності майбутнього вчителя біології, а саме під час педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти. Метод інтерв'язі є однією із перспективних інтерактивних технологій навчання, який сприяє розкриттю власних ресурсів майбутніх педагогів-біологів у розв'язанні проблемних питань, вирішенні професійних протиріч, розвитку в студентів-біологів у першу чергу професійної компетентності, формуванню певного рівня педагогічної майстерності, їх креативних і комунікативних здібностей.

Список використаних джерел

1. Грицай Н. Б. Педагогічна практика як засіб формування методичної компетентності майбутніх учителів біології. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. Вип. 5. Ч. 2. С. 26-33.
2. Довгопола Л. І. Формування готовності в майбутніх учителів біології до застосування інтерактивних технологій. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Херсон: Вид. дім «Гельветика», 2018. Вип. LXXXII. Т. 1. С. 117-121.
3. Журавель А. В. Інтерв'язі як засіб підготовки психологів до професійної діяльності та кар'єрного зростання. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2016. Вип. 2(1). С. 147-152.
4. Журавель А. В. Інтерв'язі як метод навчання і професійної підтримки психологів системи освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2013. Вип. 41. С. 151-157.
5. Іванюк І. В. Супервізія та інтерв'язі в школі: дієві засоби від професійного вигорання вчителів. *Сучасна школа України*. 2018. № 10. С. 40-44.
6. Романовська Д. Д. Організація роботи інтерв'язі груп практичних психологів і соціальних педагогів [Електронний ресурс] Режим доступу: http://cvoippo.edu.ua/files/Nauk_semin.doc.

7.Сєрих Л. В. Научно-методичні підходи організації та проведення методу інтерв'ї з учителями образотворчого, декоративно-вжиткового мистецтва. *Педагогічний альманах*. Вип.7. 2010. С. 171-177.

8.Шапран Ю. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів біології. Монографія. Переяслав-Хмельницький: Видавництво «КСВ», 2013. 334 с.

References

1.Hrytsai, N. B., 2012 Pedagogichna praktyka yak zasib formuvannya metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii [Pedagogical practice as a means of forming methodological competence of future biology teachers]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia: zb. nauk. prats. Umanskoho derzhavnoho pedagogichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny. Uman: PP Zhovtyi O. O., Vyp. 5. Ch. 2. S. 26-33.

2.Dovhopola, L. I., 2018 Formuvannya hotovnosti v maibutnikh uchyteliv biolohii do zastosuvannya interaktyvnykh tekhnolohii [Formation of readiness for future teachers of biology to applying interactive technologies]. Pedagogichni nauky: zb. nauk. prats. Kherson: Vyd. dim «Helvetyka», Vyp. LXXXII. T. 1. S. 117-121.

3.Zhuravel, A. V., 2016 Interviziia yak zasib pidhotovky psykholohiv do profesiinoi diialnosti ta kar'iernoho zrostantia [Interviews as a means of preparing psychologists for professional and career development]. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seria: Psykholohichni nauky. Vyp.2(1). S. 147-152.

4.Zhuravel, A. V., 2013 Interviziia yak metod navchannia i profesiinoi pidtrymky psykholohiv systemy osvity [Interviews as a method of training and professional support for psychologists in the education system]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seria 12: Psykholohichni nauky. Vyp. 41. S. 151-157.

5.Ivaniuk, I. V., 2018 Superviziia ta interviziia v shkoli: diievi zasoby vid profesiinoho vyhorannia vchyteliv [Supervision and school intervention: effective remedies for teachers' professional burnout]. Suchasna shkola Ukrainy. № 10. S. 40-44.

6.Romanovska, D. D., Orhanizatsiia roboty interviziinykh hrup praktychnykh psykholohiv i sotsialnykh pedagogiv [Organization of the work of interviewing groups of practical psychologists and social educators] [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu: http://cvoippo.edu.ua/files/Nauk_semin.doc.

7.Sierykh, L. V., 2010 Naukovo-metodychni pidkhody orhanizatsii ta provedennia metodu intervizii z uchyteliamy obrazotvorchoho, dekoratyvno-vzhytkovoho mystetstva [Scientific and methodological approaches of organizing and conducting the method of interview with the teachers of fine, decorative and applied art]. Pedagogichniy almanakh. Vyp.7. S. 171-177.

8.Shapran, Yu. P., 2013 Formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii [Formation of professional competence of future biology teachers]. Monohrafiia. Pereiaslav-Khmelnitskyi: Vydavnytstvo «KSV», 334 s.

В статті освещена специфика применения интервизии как интерактивного метода обучения в процессе педагогической практики. Раскрыта сущность понятий «педагогическая практика», «интерактивные методы обучения» и «интервизия». По результатам проведенного анализа генезиса проблемы профессиональной подготовки будущих учителей биологии выяснены особенности проведения педагогической практики по биологии. Предложена и теоретически обоснована целесообразность применения метода интервизии в пределах учреждения высшего образования, которая позволяет повышать их профессиональное мастерство.

Ключевые слова: интервизия, интервизионные группы, интерактивные методы обучения, педагогическая практика, будущие учителя биологии.

The article deals with the specifics of the use of intervention as an interactive method of teaching in the process of pedagogical practice, which is one of the little-studied interactive methods of teaching, namely the possibility of using it in higher education institutions for the purpose of professional training of future biology teachers. The essence of the concepts «pedagogical practice», «interactive teaching methods» and «intervision» are revealed. We are understood intervision as a new format of discussion when participants are trained to improve their professional skills: knowledge expansion, exchange of experience; acquiring new and improving already acquired skills; obtaining alternative solutions, in the process of solving pedagogical problematic situations, in order to apply them to the development of professional competencies, fixing them in the form of role-playing games, and subsequently in practice; development of collective reflection in the process of solving problem situations that have arisen during practice; improving self-control. The results of the analysis of the genesis of the problem of vocational training of future biology teachers revealed the peculiarities of pedagogical practice in biology. It is suggested and theoretically substantiated the feasibility of applying the method of internship within the higher education institution, which allows to increase their professional skills. The reciprocal interaction of the students of higher pedagogical education provides for improvement of quality and level of educational process. The members of the interview group learn to effectively deal with the various complex problematic situations that arise in the course of the professional activity of the future biology teacher, namely during pedagogical practice in general secondary education institutions. Intervision method is one of the perspective interactive teaching technologies that helps to reveal the own resources of future biology teachers in solving problematic issues, solving professional contradictions, development of biology students in the first place professional competence, forming a certain level of pedagogical mastery of their pedagogical mastery, communicative abilities.

Key words: intervision, intervision groups, interactive teaching methods, pedagogical practice, future biology teachers.

УДК 37.013.322(410)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-37-40

Поліщук Віра Аркадіївна,

доктор педагогічних наук, професор,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті актуалізовано питання необхідності і доцільності удосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи у контексті нових викликів, що зумовлені реформою децентралізації влади в Україні і утворенням територіальних громад. Здійснено аналіз суті професійно-педагогічної культури фахівців із соціальної роботи, як складової частини професійної компетентності і загальної системи фахової підготовки. З'ясовано, що професійно-педагогічна культура є складним системним інтегративним професійно зумовленим особистісним утворенням. Визначено й схарактеризовано провідні компоненти професійно-педагогічної культури фахівців із соціальної роботи.

Ключові слова: територіальна громада, соціальна робота, фахівець із соціальної роботи, професійно педагогічна культура, компоненти професійно-педагогічної культури, організаційно-педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури.

Постановка проблеми. Реформа децентралізації передбачає створення нової територіальної основи організації влади в Україні – об'єднаної територіальної громади. Згідно з чинним законодавством вирішення значної частини соціальних питань, зокрема, соціального сприяння, соціальної підтримки, соціального захисту, надання соціальних послуг покладено на територіальні громади.

Передача повноважень «з центру на місця» не тільки дає змогу розширити можливості та повноваження органів місцевого самоврядування у сфері соціального захисту населення, покращення якості життя, забезпечення доступності соціальних послуг, збільшення їх обсягу й адресного спрямування для осіб/сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах. Цей процес фактично вимагає реформування парадигми соціальної роботи і, відповідно, професійної підготовки фахівців із соціальної роботи, здатних до вирішення соціальних проблем, пов'язаних з життєдіяльністю територіальної громади та її членів.

У контексті розширення функціонального поля діяльності фахівців із соціальної роботи в територіальній громаді і категорій клієнтів, з якими їм доводиться працювати (діти, молодь, люди літнього віку, сім'ї в складних життєвих обставинах, особи з особливими потребами і функціональними обмеженнями, вимушено переміщені особи, залежні, особи, які вийшли з місць позбавлення волі та інші) особливої актуальності набуває проблема формування педагогічної культури соціального працівника.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Теоретичні та практичні засади професійної підготовки соціальних працівників до роботи у територіальній громаді розкрито у наукових працях (О. Безпалько, Н. Горішної, Г. Слозанської); формування професійно педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти розглянуто в наукових працях О. Гомонюк, Т. Спіріної, О. Гури та ін.

За безумовної важливості досліджень сучасних науковців проблема професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до роботи у територіальній громаді, а саме, аспект формування їх професійно-педагогічної культури є недостатньо дослідженою і потребує використання нових підходів до її розв'язання, теоретичного осмислення і практичного вирішення у контексті змін концептуальних засад соціальної роботи.

Тому, виходячи із сучасного соціального замовлення на підготовку висококваліфікованих фахівців соціальної роботи, котрі вміють працювати над вирішенням соціальних проблем різних категорій клієнтів, що проживають у територіальній громаді, здатних транслувати цінності громадянського суспільства, творчо мислити, нестандартно діяти, знаходити оптимальні підходи і технології впливу на клієнтів і зумовили вибір теми статті.

Метою статті є аналіз структури та організаційно-педагогічних умов формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців із соціальної роботи.

Результати дослідження. Поняття «територіальна громада» в Україні закріплене законодавчо як добровільне

об'єднання жителів села, кількох сіл, селищ, міст навколо єдиного адміністративного центру, самостійна адміністративно-територіальна одиниця. «Об'єднано територіальна громада» є базовим рівнем адміністративно-територіального устрою країни, наділеного додатковими повноваженнями, владою у різних сферах життєдіяльності, в тому числі і соціалізації, соціального захисту, соціальної допомоги, соціальної підтримки членів громади.

На сучасному етапі розвитку нашої країни територіальна громада є простором для творення якісно нового гармонійного й ефективного соціуму, як рушійної сили, ядра активності держави і суспільства, самореалізації усіх її членів, збереження здоров'я, психологічного комфорту, покращення життєдіяльності та життєвої реалізації кожного громадянина. Створення територіальних громад, оновлення змісту і розширення функціонального поля професійної діяльності фахівців із соціальної роботи в територіальних громадах, закономірно, має знайти відображення у модернізації процесів їх професійної підготовки в закладах вищої освіти. Усе це викликає особливий інтерес до осмислення і обґрунтування феномену «професійно педагогічної культури фахівців із соціальної роботи» як важливої складової його загальної фахової підготовки.

Фахівець із соціальної роботи в територіальній громаді – це професіонал, який опікується створенням якісно нового гармонійного й ефективного соціуму для соціалізації, життєдіяльності і життєвої реалізації всіх членів громади. Окрім того, він, відповідно до професійних функцій, має цілеспрямовано працювати над виявленням осіб і сімей, які потребують соціальної, матеріальної та інших видів допомоги і підтримки.

Фахівець із соціальної роботи покликаний виконувати функцію координації роботи державних і недержавних організацій з метою оптимізації соціального середовища громади і надання соціальної допомоги та захисту осіб і сімей, які цього потребують; він покликаний виконувати завдання щодо організації піклування та догляду за членами громади, які цього потребують, та надавати допомогу у працевлаштуванні; проводити консультації, організовувати за місцем проживання соціально-побутову допомогу особам з особливими потребами й функціональними обмеженнями, людям похилого віку й непрацездатним; проводити встановлення і позбавлення батьківських прав, піклування, опікування, тощо [4, с.68].

Сучасний фахівець із соціальної роботи має бути високоосвіченою, соціально активною особистістю, спроможною до творчості, нестандартних професійних дій, до інтенсивної, чітко організованої праці, спрямовувати свої фахові дії на досягнення професійних завдань і виконання професійних функцій.

Конкретизація завдань підготовки фахівців із соціальної роботи до роботи в територіальних громадах вимагає оновлення і модернізації цілісної системи їх професійної підготовки, особливо, формування вміння аналізувати, моделювати, обирати відповідну стратегію і технологію розв'язання конкретних соціальних проблем і життєвих ситуацій, переконувати, впливати, активізувати клієнтів, моделювати і прогнозувати фаховий вплив, що в цілому актуалізує потребу у формуванні їх педагогічної культури.

Аналіз поглядів на формування професійно-педагогічної культури фахівців у вітчизняній педагогічній теорії та практиці свідчить про доцільність трактування суті професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців із соціальної роботи через призму таких понять, як «професійна культура» і «педагогічна культура», що органічно входять у поняття «професійно-педагогічна культура».

Поняття «професійна культура» відзначається інтегративністю: це усвідомлення соціальним фахівцем важливості й унікальності своєї праці, власної необхідності людям, суспільству; це культура мислення в поєднанні із дотриманням гуманних принципів дій і поведінки, прагнення до духовного і професійного зростання. Професійна культура є результатом поєднання професіоналізму і гуманних основ своєї особистості; це симбіоз засвоєння культурних здобутків людства, професіоналізму і кращих рис сучасної людини.

Педагогічна культура є складним системним інтегративним професійно зумовленим особистісним утворенням, яке базується на системних знаннях сутності і особливостей соціалізації різних категорій клієнтів, здійснення освітньо-виховних і корекційних впливів і проявляється в умінні виконувати професійні функції і завдання з урахуванням особливостей психолого-педагогічного контексту соціальних проблем і завдань.

Професійно-педагогічна культура фахівця із соціальної роботи це інтегративна якість, що формується в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти та включає систему сформованих відповідних мотивів, загально цивілізаційних цінностей та цінностей соціальної роботи, знань, умінь, навичок про технології освітньо-виховного впливу, досвід поширення і упровадження в територіальній громаді соціальних норм і правил взаємодії та поведінки; систему психолого-педагогічних знань, необхідних для успішної реалізації професійних функцій і завдань.

На основі аналізу наукових джерел та узагальнення результатів досліджень з проблеми висловлюємо припущення, що професійно-педагогічна культура фахівця із соціальної роботи має містити в собі такі структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, пізнавально-когнітивний, психолого-педагогічний і поведінково-діяльнісний.

Мотиваційно-ціннісна складова передбачає наявність сформованої позитивної мотивації до професійної діяльності з різними категоріями клієнтів у територіальній громаді та визнання цінностей і етики соціальної роботи; пізнавально-когнітивна – оволодіння загальними, професійно-базовими і професійно-спеціальними компетентностями (знаннями, уміннями і навичками, необхідними для успішного виконання професійних функцій і професійних ролей, спрямованих на вирішення соціальних проблем клієнтів через призму постійного професійного зростання і прагнення до пізнання нового; поведінково-діялісна – володіння технологіями професійної діяльності, що слугують основою і засвідчують готовність до надання інтегрованих соціальних послуг різним категоріям клієнтів у територіальній громаді та здійснення організації й адміністрування цього процесу; психолого-педагогічна – володіння психолого-педагогічними знаннями, що визначають здатність (уміння) здійснювати моніторинг соціально-педагогічного контексту соціальних проблем, ситуацій, потреб клієнтів; уміти грамотно їх діагностувати, моделювати і підбирати оптимальні технології професійного впливу.

Аналіз наукової літератури та досвіду практичної діяльності дає підстави для узагальнення, що сутність процесу формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців із соціальної роботи полягає не тільки в постійній модернізації системи фахової підготовки відповідно до вимог практики, але й у постійному збагаченні особистості майбутнього фахівця всіма сучасними досягненнями психолого-педагогічної науки, професійної етики, активізації особистісного фахового потенціалу на постійне оновлення набутих у закладі вищої освіти знань, вмінь та навичок і досягнення вершин професіоналізму.

Факторами оновлення процесу формування професійної

культури майбутніх фахівців із соціальної роботи є відмова від реалізації побудови освітнього процесу лише за лінійно-функціональним принципом і більш активне застосування технології його моделювання й реалізації як форми самостійної творчості викладачів і студентів. Замість побудови процесу підготовки на принципах традиційного моніторингу субординації й регламентації горизонтальних зв'язків, парадигмальним має стати прагнення до створення умов для формування професійно-педагогічної культури як важливої складової фахової компетентності на основі послідовного розвитку культурного, компетентнісного і ціннісного потенціалу майбутнього фахівця.

На формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців із соціальної роботи впливає комплекс психолого-педагогічних чинників: зовнішніх (досконалість освітньо-професійних програм; модернізація навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти; участь у волонтерській роботі, студентському самоврядуванні, розробці і реалізації соціальних проєктів і програм, позааудиторна та самоосвітня робота, та ін.) і внутрішніх (умотивованість до роботи соціальним працівником у територіальній громаді, активна життєва позиція, прагнення змінити життя членів територіальної громади на краще, визнання загальноцивілізаційних цінностей та цінностей соціальної роботи; постійне прагнення до професійного самовдосконалення тощо).

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми і досвіду професійної підготовки фахівців слугує основою для узагальнення, що ефективність формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців із соціальної роботи у закладах вищої освіти зростає за дотримання таких організаційно-педагогічних умов:

- розробки освітньо-професійної програми професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи відповідно до вимог суспільства, моделі фахівця та вимог, котрі висувуються сферою їх професійної діяльності;
- забезпечення цілісності, безперервності і системності процесу формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців із соціальної роботи як важливої і необхідної складової їх готовності до професійної діяльності, конкурентоздатності і мобільності;
- орієнтації процесу професійної підготовки на суб'єкту позицію студента;
- формування позитивної мотивації студентів до оволодіння професійно-педагогічною культурою шляхом залучення їх до пізнання, засвоєння і поширення загальноцивілізаційних цінностей і етичних норм соціальної роботи, занурення їх в морально-етичний контекст професійної діяльності;
- опори в процесі професійної підготовки на принципи особистісно-діялісного (упровадження практично зорієнтованих технологій процесу навчання; активізація позааудиторної роботи); студентоцентристського (забезпечення суб'єктної позиції студентів, пізнання та розуміння їх потреб, запитів і можливостей; конструювання оптимальної траєкторії їх професійної підготовки); діалогічного (створення простору гуманістично діалогічної взаємодії, спілкування) та рефлексивного (стимулювання самовдосконалення майбутніх фахівців, орієнтація їх на професійне зростання упродовж усього життя, створення атмосфери творчості, креативності) підходів.

Формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців у процесі реалізації практичної складової професійної підготовки через залучення студентів до різноманітних видів професійної діяльності під час практичної підготовки, яку доцільно здійснювати протягом усього періоду навчання студентів за наскрізною програмою, до волонтерської, благодійної роботи та розробки та реалізації соціальних проєктів та програм. Ознакою професійно-педагогічної культури сучасного фахівця соціальної роботи поєднання особистісних і професійних якостей, який відображає ставлення соціального працівника до професійних обов'язків, освоєння ним моральних, культурних, фахових форм життєдіяльності, їхнього адекватного поєднання, домінування в процесі професійної діяльності позитивно спрямованого вектору

особистісних зусиль, гуманістичних цінностей і творчого потенціалу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, професійно-педагогічну культуру фахівця із соціальної роботи доцільно розуміти і трактувати як інтегративну якість, що формується в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти та включає систему сформованих відповідних мотивів, цінностей соціальної роботи, знань, умінь, навичок про способи освітньо-виховного впливу і соціалізації, досвіду дотримання і пропаганди соціальних норм і правил поведінки, необхідних для успішної професійної діяльності

Професійно-педагогічна культура фахівця із соціальної

роботи як системне інтегративне утворення передбачає оволодіння цінностями соціальної роботи, професійно необхідними знаннями, вміннями й навичками, професійно важливими особистісними якостями.

Процес формування професійно-педагогічної культури фахівця із соціальної роботи є складним симбіозом спеціально організованого процесу професійної підготовки і самостійної самоосвітньої діяльності. Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо обґрунтування, розробку й апробацію цілісної системи формування професійно-педагогічної культури фахівців із соціальної роботи з врахуванням викликів, які виникають перед соціальною роботою в умовах сьогодення.

Список використаних джерел

1. Гомонюк О. М. Теоретичні та методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. докт. пед. наук: 13.00.04 / Олена Михайлівна Гомонюк. – Вінниця, 2012. – 595 с.
2. Михайличенко І. В. Педагогічні умови формування професійної культури працівників органів внутрішніх справ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Михайличенко Ігор Володимирович. – Кіровоград, 2004. – 231 с.
3. Пономаренко О. В. Формування професійно-етичної культури соціального педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Пономаренко Ольга Вікторівна. – Запоріжжя, 2001. – 18 с.
4. Слозанська Г. І. Соціальна робота в територіальній громаді: теорії, моделі та методи: монографія / Г. І. Слозанська. – Тернопіль: Осадця Ю. В., 2018. – 382 с.
5. Slozanska H., Horishna N., Pryshlyak O. The Modern State of Social Workers' Training in Ukrainian Higher Educational Institutions to Work in the Territorial Communities. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio Paedagogia-Psychologia*. Vol.32 (1), 2019. - с.123-135.
6. Соловійова Ю. О. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Соловійова Юлія Олександрівна. – Харків, 2005. – 212 с.
7. Спіріна Т. П. Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Спіріна Тетяна Петрівна. – Київ, 2009 – 260 с.

Referens

1. Homoniuk O. M. (2012) *Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia profesiino-pedahohichnoi kultury maibutnix sotsialnykh pedahohiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh*: [Theoretical and methodological bases of formation of professional and pedagogical culture of future social educators in higher educational establishments] dys. ... kand. dokt. ped. nauk: 13.00.04 Vinnytsia. 595 s.
2. Mykhailychenko I. V. (2004) *Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kultury pratsivnykiv orhaniv vnutrishnykh sprav* [Pedagogical conditions for forming the professional culture of law enforcement officers Pedagogical conditions for forming the professional culture of law enforcement officers]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04/ Kirovohrad, 2004. 231 s.
3. Ponomarenko O. V. (2001) *profesiino-etychnoi kultury sotsialnoho pedahoha* [Formation of professional and ethical culture of social educator]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.05.Zaporizhzhia.18 s.
4. Slozanska H.I.(2018) *Sotsialna robota v terytorialnii hromadi: teorii, modeli ta metody: monohrafiia*. Ternopil: Osadtsa Yu.V 382 s.
5. Slozanska H., Horishna N., Pryshlyak O. (2019) The Modern State of Social Workers' Training in Ukrainian Higher Educational Institutions to Work in the Territorial Communities. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio Paedagogia-Psychologia*. Vol.32 (1), 2019. c.123-135.
6. Soloviova Yu. O. (2005) *Formuvannia aksiolohichnoi kultury maibutnoho vchytelia* [Formation of axiological culture of future teacher]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kharkiv. 212 s.
7. Spirina T. P. (2009) *Formuvannia profesiinoi kultury maibutnix sotsialnykh pedahohiv u navchalno-vykhovnomu protsesi vyshchoho navchalnoho zakladu* [Formation of the professional culture of future social educators in the educational process of higher education]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv.260 s.

В статье актуализирован вопрос необходимости и целесообразности совершенствования системы профессиональной подготовки специалистов социальной работы в контексте новых вызовов, обусловленных реформой децентрализации власти в Украине и созданием территориальных общин. Осуществлен анализ сущности профессионально-педагогической культуры специалистов социальной работы, как составной части профессиональной компетентности и общей системы специальной подготовки. Установлено, что профессионально-педагогическая культура представляет собой сложное системное интегрированное личностное образование. Определены и проанализированы компоненты профессионально-педагогической культуры специалистов социальной работы и организационно-педагогические условия ее формирования.

Ключевые слова: *территориальная община, социальная работа, специалист социальной работы, профессионально-педагогическая культура, компоненты профессионально-педагогической культуры, организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры.*

The article deals with the necessity and expediency of improving the system of professional training of future social work specialists in the context of new challenges caused by the reform of decentralization of power in Ukraine and the formation of territorial communities. The new challenges of the present that are connected with the changing paradigm of social work in the territorial community, dictate fundamentally new requirements for professional activity, and, consequently, the professional training of modern social work specialists. The author analyzed the essence of professional and pedagogical culture of social work specialists as an integral part of professional competence and general system of professional training. It has been found out that the professional-pedagogical culture is a complex integrative professionally conditioned personal formation, which is based on systemic knowledge and manifests itself in the ability to perform professional functions and tasks taking into account the peculiarities of the psychological-pedagogical context of social problems. The leading components of the professional pedagogical culture of social work specialists have been identified and characterized: motivational-value, cognitive-cognitive, psychological-pedagogical and behavioral activity. Organizationally pedagogical conditions that contribute to the formation of professional pedagogical culture of future specialists in social work in higher education

institutions have been characterized.

Key words: territorial community, social work, social work specialist, professional pedagogical culture, components of professional pedagogical culture, organizational and pedagogical conditions of formation of professional pedagogical culture.

УДК 371.134:37.

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-40-42

Пришляк Оксана Юрївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

orcid.org/0000-0003-3108-502X

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ ПРОВІДНИХ ТЕОРІЙ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті подано інформацію про зарубіжні теорії міжкультурної взаємодії, які по праву визнані провідними щодо трактування суті міжкультурної взаємодії і характеристики особливостей поведінки людини в процесі міжкультурної комунікації. Схарактеризовано суть і визначено можливості творчого використання основних положень Теорії комунікаційного пристосування та Теорії культурних схем в процесі осмислення теоретичних аспектів міжкультурної компетентності та аналізу практичних підходів щодо формування готовності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки у вищих закладах освіти до роботи у мультикультурному середовищі.

Ключові слова: міжкультурна взаємодія, міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентність, мультикультурне середовище, теорії міжкультурної взаємодії, професійна підготовка майбутніх фахівців.

Постановка проблеми. У ХХІ ст. процес міжкультурної глобалізації явно прискорюється і стає незворотною тенденцією. Характерною ознакою для більшості країн світу все більше постає етнічне і культурне розмаїття. Наростання міграції, контактів між людьми різних культур у небачених раніше масштабах приводять до влиття в раніше монолітно етнічні народи нових етнічних груп зі своїми віруваннями, традиціями, звичаями, обрядами, святами тощо. У сучасних умовах все активніше відбувається проникнення культурних елементів європейської цивілізації в азіатські й африканські культури, і навпаки, обмін культурно-духовними цінностями між народами наростає, стає все більш інтенсивним. Це дозволяє говорити про початок формування світової культури як симбіозу різноманітних культур, а значить, і нових підходів до їх осмислення.

Осмислення процесу міжкультурної глобалізації викликала інтерес у представників різних наукових шкіл до осмислення теоретичних і практичних засад толерантної міжкультурної взаємодії, міжкультурної комунікації та формування міжкультурної компетентності фахівців різного профілю.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. На початку ХХІ ст. детальний аналіз теорій міжкультурної компетентності було здійснено Р. Вайсманом (R. Wiseman) у довіднику з міжнародної та міжкультурної комунікації [6]. Здійснений нами аналіз зарубіжних досліджень свідчить, що на рубежі ХХ–ХХІ століть зарубіжними дослідниками розроблені численні теорії, які обґрунтовують концепції міжкультурної взаємодії, міжкультурної компетентності та моделей їх формування. Серед цих теорій особливої уваги, на нашу думку, заслуговує теорія комунікаційного пристосування (Communication Accommodation Theory - CAT) та теорія культурних схем (Cultural Schema Theory), які у міжнародній практиці набули значного визнання і поширення. Розкрито можливості використання провідних положень цих теорій при теоретичному осмисленні і розробці практичних аспектів підготовки майбутніх фахівців до роботи у мультикультурному середовищі.

Мета статті: охарактеризувати суть та визначити можливості творчого використання основних положень теорії комунікаційного пристосування та теорії культурних схем в процесі осмислення теоретичних аспектів міжкультурної компетентності.

Результати дослідження. Автором Теорії комунікаційного пристосування (Communication Accommodation Theory – CAT) є професор комунікації Каліфорнійського університету Г. Гайлс (H. Giles) [2]. Дослідник розробив цю теорію у 1973 році, а в 1987 доповнив її та узагальнив. Суть цієї теорії полягає в тому, що люди намагаються зробити акцент або мінімізувати соціальну різницю між собою і тим, з ким вони взаємодіють. Ця теорія акцентує увагу

на коригуванні, яке здійснюють люди під час спілкування. Комунікаційне пристосування може коригуватись за допомогою словесного спілкування або жестів. Міжкультурний контекст можна вважати найбільш «природним» застосуванням контекстом даної теорії. Теорія комунікаційного пристосування опирається на схильність людини коригувати свою поведінку під час міжкультурної взаємодії. Причина такої поведінки пояснюється контролем соціальних відмінностей між співрозмовниками. Люди здійснюють свою комунікаційну діяльність, щоб отримати схвалення та встановити позитивний імідж перед іншими. Середовище, в якому вони взаємодіють, також впливає на поведінку спілкування. У цій теорії розглядаються два типи процесу пристосування: конвергенція та дивергенція. *Конвергенція* трактується дослідником як процес, коли люди прагнуть адаптувати власні комунікаційні характеристики до іншої людини для зменшення соціальних відмінностей; *дивергенція* – як процес, що суперечить методу адаптації, і в цьому контексті індивідуальний акцент робиться на соціальній різниці та невербальних відмінностях між співрозмовниками.

Обидва процеси пристосування, зазвичай, залежать від особливостей конкретної людини та середовища взаємодії. Конвергенція найчастіше присутня при міжкультурній взаємодії з людиною, яка має вищі стандарти та інші характеристики, які, на її думку, є кращими за власні. Дивергенція проявляє протилежну характеристику, оскільки підкреслює різницю між співрозмовниками.

Теорія комунікаційного пристосування базується на таких чотирьох основних припущеннях: 1) під час спілкування мають місце подібності та відмінності у мовленні та поведінці. Характеристики, які демонструють люди, ґрунтуються на їх життєвому досвіді та культурному підґрунті, в якому вони формувалися; 2) результативність комунікаційної взаємодії оцінюється через розуміння сприйняття мовлення та поведінки іншого. Завдяки оцінюванню один одного люди вирішують як пристосувати власне спілкування та вписатися у розмову; 3) соціальний статус та приналежність до різних груп визначається мовою та поведінкою. Хоча люди спілкуються, вони, зазвичай, пристосовують свою поведінку до тих, хто знаходиться у вищому соціальному статусі, ніж вони самі; 4) процесом пристосування керують норми. Цей процес залежить від ступеня відповідності. Норми визначають поведінку людей, і те, як їм слід відповідно діяти.

Теорія культурних схем Х. Нішіда, (Cultural Schema Theory, H. Nishida), розроблена 1999 р., базується на твердженні, що для розуміння представників інших культур люди використовують

класифікацію та додають нові дані до раніше відомих знань. Культурні схеми соціальної взаємодії – це когнітивні структури, які містять знання для взаємодії віч-на-віч у культурному середовищі людини. Теорія культурних схем полягає в тому, що коли ми взаємодіємо з членами однієї культури в певних ситуаціях неодноразово або проговорюємо певну інформацію з ними багато разів, утворюються культурні схеми і в подальшому зберігаються в нашому спілкуванні [4].

Схеми – це узагальнені знання попереднього досвіду, які організовані у споріднені групи знань; вони, зазвичай, керують нашою поведінкою у звичних ситуаціях. Культурні схеми не відрізняються від інших схем чи моделей поведінки, за винятком того, що їх утворюють певні культурні групи, а не окремі люди [1].

На думку дослідника Л. Гарро (L. Garro) багаторазова взаємодія з членами однієї культури або повторне спілкування з ними створює в мозку і зберігає певні моделі поведінки (культурні схеми). Наступна подібна взаємодія призводить до того, що культурна схема стає більш організованою, абстрактною та компактною. Внаслідок цього спілкування стає набагато простішим [1].

Х. Нішідза пояснює, що досвід є тією силою, яка створює культурні схеми. Отже, чим більше досвіду має людина, тим організованішими є її культурні схеми. Інформація стає не тільки більш складною, але і більш корисною серед представників однієї чи різних культур. Отримання та збереження інформації утворює нейронні ланцюги, а досвід обробки інформації зберігається в довгостроковій пам'яті. Дані нейронні схеми, що створюються у мозку в результаті обробки інформації, утворюють схеми, котрі допомагають передбачити, що слід очікувати в певних ситуаціях міжкультурного спілкування [4].

Культурні схеми соціальних взаємодій за Х. Нішідза, це пізнавальні структури, що містять знання про взаємодію віч-на-віч у певному культурному середовищі. Дослідник виділяє вісім культурних схем соціальних взаємодій:

1. Факти та концептуальні схеми: фрагменти загальної інформації про факти, наприклад – велосипед є транспортним засобом, що має два колеса, сидіння та педалі.

2. Особисті схеми: знання про різні типи людей, зокрема особистісні риси; наприклад, Марія сором'язлива а Іван працьовитий. Оскільки люди мають певне уявлення про те, що таке сором'язливість чи працьовитість, вони схильні класифікувати інших за домінуючими у них рисами особистості.

3. Схеми про себе, які містять знання людей про те, як вони самі бачать себе та усвідомлення того, якими їх бачать інші.

4. Рольові схеми, які передбачають знання про соціальні ролі, що передбачають очікувану модель поведінки людей у певних соціальних ситуаціях.

5. Контекстні схеми, що містять інформацію про ситуації та відповідні параметри поведінки, включаючи прогнози щодо відповідних дій, які потрібно вжити або стратегії вирішення проблем для досягнення цілей у відповідному контексті.

6. Процедурні схеми – це знання про відповідну послідовність подій у загальних ситуаціях, конкретні кроки, які слід вжити, та відповідні правила поведінки у тій чи іншій ситуації.

7. Стратегічні схеми – це знання про стратегії вирішення проблем.

8. Емоційні схеми, що містять інформацію про досвід міжкультурних взаємин та оцінку ситуацій, що зберігається у довготривалій пам'яті. Доступ до цих схем здійснюється за умови, коли активовані інші схеми. Емоційні схеми розвиваються завдяки соціальній взаємодії протягом життя людини, оскільки емоції відіграють важливу роль у соціальних взаємодіях людини [4].

Х. Нішідза обґрунтував свою теорію на основі таких дев'яти аксіом:

Аксіома 1: Чим частіше людина повторює поведінку, що базується на схемі, у своїй культурі, тим більше шансів, що культурна схема зберігатиметься в пам'яті людини.

Аксіома 2. Невміння визначити адекватні дії та змістовий контекст поведінки при взаємодії в новій культурі, пов'язано з відсутністю культурних схем соціальних взаємодій.

Аксіома 3. Набуття культурних схем соціальних взаємодій у новій культурі є необхідною умовою міжкультурної адаптації в новому культурному середовищі.

Аксіома 4. Культурні схеми соціальних взаємодій власної культури людини взаємопов'язані між собою, утворюючи мережу культурних схем для формування поведінки. Проте набутий досвід нових схем взаємодій у новій культурі спричиняє зміни культурних схем. Це викликає подальші зміни у всіх інших культурних схемах і призводить до тотальної зміни поведінки.

Аксіома 5. Отримання інформації про взаємозв'язки між культурними схемами соціальних взаємодій у новій культурі є необхідною умовою міжкультурної адаптації в новому культурному середовищі.

Аксіома 6. Люди у процесі міжкультурної взаємодії опираються, керуються як наявними схемами, так і даними для опрацювання та сприйняття нової інформації, залежно від ситуації та їх мотивації.

Аксіома 7. В новому культурному середовищі люди, які не володіють культурними схемами соціальних взаємодій, змушені у новій культурі опиратися на вивчення і обробку нових даних, що вимагає багато зусиль, уваги і часу.

Аксіома 8. В новому культурному середовищі людина стикаючись з новими ситуаціями, через відсутність схем соціальних взаємодій у різних ситуаціях відчуває когнітивну невизначеність та тривогу.

Аксіома 9. Переселенці, що опинилися у середовищі нової культури, переживають етапи саморегуляції та самоспрямування. На стадії саморегуляції вони намагаються розв'язати неоднозначності та встановити інтеграцію інформації за допомогою своїх культурних схем, поступово змінюючи їх новими. З іншого боку, на етапі самоспрямування вони активно намагаються реорганізувати свої власні схеми культури або генерувати схеми нової культури з метою адаптації до середовища культури [4].

Теорія культурних схем є відносно новою теорією, проте ані поняття схема, ані поняття культурна схема соціальних взаємодій не є новими поняттями. Дослідженням цієї теорії займалися Г. Малкольм та Ф. Шаріфіан, які підтвердили, що схеми працюють на різних рівнях. Унікальний для людей досвід дозволяє їм набувати особистих схем. Соціальні схеми можуть формуватися з колективних знань про групи, які представлені у всьому суспільстві, що дозволяє людям думати так, ніби вони є культурно єдиними [3]. Дослідник даної теорії Ф. Шаріфіан (F. Sharifian) стверджує «особливо важливим є те, щоб культурне середовище забезпечувало набутий досвід кожним членом цієї культури, а досвід дозволяв кожному члену формувати культурні схеми. Культурні схеми – це концептуальні структури, які дозволяють людям зберігати перцептивну та концептуальну інформацію про свою культуру та інтерпретувати культурний досвід. Якщо люди не володіють певною культурною схемою, вони можуть не мати можливості осмислити культурно незнайомі ситуації» [5].

Висновки і перспективи подальших досліджень. У статті здійснено аналіз теорії комунікаційного пристосування (Г. Гайлс) та теорії культурних схем (Х. Нішідза), які у міжнародній практиці набули значного визнання і поширення. Провідні положення цих теорій доцільно враховувати при теоретичному осмисленні і практичній розробці технології підготовки фахівців до роботи у мультикультурному середовищі. Так, у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи у мультикультурному середовищі важливо особливу увагу звертати на положення теорії комунікаційного пристосування стосовно того, що під час міжкультурної взаємодії людина має схильність коригувати свою поведінку. Причина такої поведінки пояснюється контролем соціальних відмінностей між співрозмовниками. У цій теорії розглядаються два типи процесу пристосування: конвергенція та дивергенція. *Конвергенція* трактується як процес, коли люди

прагнуть адаптувати власні комунікаційні характеристики до іншої людини для зменшення соціальних відмінностей; *дивергенція* – як процес, що суперечить методу адаптації, і в цьому контексті індивідуальний акцент робиться на соціальній різниці та невідповідності відмінностях між співрозмовниками.

У процесі осмислення технологій професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи у мультикультурному середовищі важливо особливу увагу звертати на формування у них моделей

поведінки, або культурних схем, які, на думку Х. Нішіди є концептуальними структурами, що дозволяють фахівцю зберігати перцептивну та концептуальну інформацію про свою культуру та інтерпретувати культурний досвід у новому культурному середовищі. Якщо фахівець не володіє відповідною культурною схемою, він не матиме можливості осмислити культурно незнайомі ситуації.

References

1. Garro, L.C., 2000. Remembering what one knows and the construction of the past: A comparison of Cultural Consensus Theory and Cultural Schema Theory. *Ethos*, №28 (3), p. 275-319.
2. Giles, H., O'gay, T., 2007. Communication Accommodation Theory. In B.B. Whaley, W. Samter (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 293-310.
3. Malcolm, I.G., Sharafian, F., 2002. Aspects of Aboriginal English oral discourse: an application of cultural schema theory. *Discourse Studies*, №4, p.169-181.
4. Nishida, H., 1999. Cultural Schema Theory: In W.B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing About Intercultural Communication*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., p. 401-418.
5. Sharifian, F., 2008. Cultural schemas in L1 and L2 compliment responses: A study of Persian-speaking learners of English. *Journal of Politeness Research*. №4(1), p.55-80.
6. Wiseman, R. L., 2002. Intercultural communication competence. In W. B. Gudykunst and B. Moody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication*. Thousand Oaks, CA: SAGE, p. 207-224.

В статті представлена інформація о зарубіжних теоріях міжкультурного взаємодія, которые по праву признаны ведущими в трактовке сути межкультурного взаимодействия и характеристики особенностей поведения человека в процессе межкультурной коммуникации. Охарактеризовано суть и определены возможности творческого использования основных положений теории коммуникативного приспособления и теории культурных схем в процессе осмысления теоретических аспектов межкультурной компетентности и анализа практических подходов по формированию готовности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях к работе в мультикультурной среде.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, межкультурная коммуникация, межкультурная компетентность, мультикультурная среда, теории межкультурного взаимодействия, профессиональная подготовка будущих специалистов.

The article deals with the necessity of formation of intercultural competence of future specialists in the process of their professional training in higher educational institutions. Studying foreign theories of intercultural interaction can significantly help in understanding the theoretical foundations and developing practical principles for the formation of intercultural competence of future specialists, which is especially important in the context of globalization and migration processes in the current stage of development of the world community. The article presents information on foreign theories of intercultural interaction, which are rightly recognized as leading in the interpretation of the essence of intercultural interaction and characteristics of human behavior in the process of intercultural communication. The essence and the possibilities of creative use of the basic principles of the Communication Accommodation Theory and Cultural Schema Theory in the process of understanding theoretical aspects of intercultural competence and analysis of practical approaches to forming the readiness of future specialists in the process of professional development are characterized in higher educational institutions to work in a multicultural environment.

Key words: intercultural interaction, intercultural communication, intercultural competence, multicultural environment, theories of intercultural interaction, professional training of future specialists.

УДК 378.011.3-057.87:[801.612:81'35-047.22]
DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)-2-42-45

Прокопович Лідія Сигізмундівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ФОРМУВАННЯ ОРФОЕПІЧНОЇ ТА АКЦЕНТУАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

У статті розглядаються особливості формування орфоепічної та акцентуаційної компетентності студентів ЗВО в процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». З'ясовано стан сформованості у студентів орфоепічних знань, умінь і навичок. Сформульовано умови ефективності занять у процесі засвоєння правил вимови, виокремлено види вправ з орфоепії та акцентології. З'ясовано, що важливе значення має орфоепічна та акцентуаційна компетентність майбутніх спеціалістів, що пов'язано з фаховою спрямованістю навчання майбутніх психологів, економістів, менеджерів, вчителів і т.д.

Ключові слова: орфоепічна та акцентуаційна компетентність, орфоепія, акцентологія, звук, вимова.

Постановка проблеми. Вихід України на світову арену як незалежної самостійної держави загострив багато проблем – економічних, політичних, соціальних. Невідворотно постало питання про стан української мови, яка століттями перебувала на периферії наукового та офіційно-ділового життя. З наданням українській мові статусу державної реально виникла потреба державних службовців, фахівців різних галузей господарства досконало володіти державною мовою для ефективного виконання

посадових обов'язків.

Розвиток сучасного суспільства підвищує вимоги до рівня освіти й виховання кожної людини. Закон України «Про освіту» націлює на всебічний розвиток особистості, її соціалізацію, формування у процесі навчання ключових компетентностей. Однією з ключових компетентностей є вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною мовою.

З метою забезпечення належного рівня володіння рідною

мовою, навичками ділового мовлення Міністерство науки і освіти України впровадило для студентів закладів вищої освіти різного рівня акредитації курс української мови за професійним спрямуванням.

Кожна людина, яка поважає себе і шанує інших, яка називає себе освіченою і культурною, повинна передусім уміти правильно висловити свою думку, а в цьому разом із граматикою, чи не найголовнішу роль відіграє правильна вимова.

Саме тому для майбутніх фахівців, які здобувають вищу освіту, так важливо, щоб їх мовлення було гарним і бездоганним, відповідало загальноприйнятим орфоепічним нормам і зрозумілим для всіх, а найголовніше – культурним.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз навчальних підручників і посібників з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням», які вийшли в останнє десятиліття і за якими навчаються студенти ЗВО різного рівня акредитації, показав, що проблеми фахової підготовки майбутніх спеціалістів, у тому числі і формуванню мовної компетенції приділяється значна увага. Це навчальні посібники Т. Гриценко [3], А. Загнітко [4], З. Мацюк, Н. Станкевич [6], В. Мозговий [7], О. Пономарів [9], Я. Радевич–Винницький [10], С. Шевчук [11].

Зуважаємо, всі вони містять теоретичний і практичний матеріал, що стосується положень про суть та функції мови, загальні питання про історію розвитку української літературної мови, висвітлюють тенденції розвитку української літературної мови на сучасному етапі. Аналіз особливостей писемного ділового мовлення пов'язаний з визначенням змісту, структури, порядку складання та оформлення різних видів ділових документів, використання яких зумовлено навчальною та науковою роботою студентів і майбутньою професійною діяльністю. Характеристика вимог щодо усного професійного мовлення передбачає знання основних орфоепічних та акцентуаційних правил, знань з граматики, фразеології та синтаксису сучасної ділової мови, форм і жанрів усного ділового мовлення (публічний виступ, телефонна розмова, ділова бесіда).

Зважаючи на єдину програму МОНУ та значну кількість посібників, принагідно зауважимо, що окремі питання з курсу потребують доповнення, розширення. Важливе значення має орфоепічна і акцентуаційна компетентність майбутніх спеціалістів, що пов'язано з фаховою спрямованістю навчання майбутніх психологів, економістів, менеджерів, вчителів і т.д.

Мета статті: сформулювати орфоепічну і акцентуаційну компетентність студентів в процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням».

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: визначення рівня орфоепічної грамотності студентів, поглиблення та розширення теоретичних знань з орфоєпії та акцентології, формування орфоепічних умінь і навичок в процесі вивчення дисципліни, удосконалення роботи з науковою, навчальною та довідковою літературою, формування готовності до свідомого професійного самовдосконалення.

Результати дослідження. У мовленні важливо дотримуватись таких норм: орфоепічних (правильна вимова), акцентуаційних, (правильне наголошування), орфографічних (правильне написання слів та їх частин), лексичних (правильне використання слів, їх сполучувальних властивостей), фразеологічних (правильне трактування значення фразеологізмів та їх доречне вживання), морфологічних (правила утворення граматичних форм різних частин мови), синтаксичних (дотримання порядку слів у реченні, узгодження його складових частин), стилістичних (правила використання мовних засобів відповідно до обраного стилю).

Норми допомагають літературній мові зберегти цілісність і загальноприйнятність, а також виконати її свою основну функцію – культурну. Зважаючи на вище сказане, зупинимося на орфоепічній та акцентуаційній грамотності студентів. Орфоєпія (від грецького *orthos* – правильний та *epos* – мовлення, розповідь) розділ практичного мовознавства, який визначає правила літературної

вимови.

Про українську мову кажуть, що вона милозвучна, приємна на слух. Але милозвучність нашої мови створюється багатьма компонентами, вона потребує належної фонетичної організації. Милозвучність вимагає свідомого уникнення незграбності в поєднанні звуків, послідовного і неухильного дотримання норм вимови. У праці М. Погрібного «Українська літературна вимова» сформульовано основні норми літерної вимови, які є засадничими в сучасному мовознавстві [8].

Роботу слід починати з визначення рівня орфоєпічної грамотності студентів, поставивши перед ними просте завдання – проаналізувати своє мовлення і визначити, чи насправді Ваша вимова бездоганна, всім зрозуміла і відповідає загальнообов'язковим правилам. Після аналізу важливо сформулювати причини порушення орфоєпічних норм. Серед причин студенти виділяють наступні: наближення голосного [o] до [a], м'яка вимова звука [p] в кінці слова, м'яка вимова шиплячих, оглушення дзвінких приголосних в кінці складу та слова та ін.

Наступним етапом роботи на практичному занятті є повторення і узагальнення орфоєпічних правил: *орфоєпічні норми голосних, орфоєпічні норми приголосних, орфоєпічні норми запозичених слів, орфоєпічні норми окремих граматичних форм*. Для закріплення теоретичних знань підбираються тренувальні вправи та завдання. Наприклад:

–орфоєпічні норми голосних:

Завдання. Визначте, у яких двох рядках ненаголошений [o] у всіх словах наближається до[у]:

- а) сподівання, розум, кожух, оголошення, голівка;
- б) ворожість, копійка, голубити, онук, говірка;
- в) крокувати, добути, обмотати, обережно, тобі;
- г) зозуля, потрібен, повір'я, здобути, хотіння.

–орфоєпічні норми приголосних :

Завдання. Оберіть рядок, у якому дзвінкий [r] у всіх словах оглушується і звучить як [x]:

- а) дігтярський, перемогти, зигзиця, зигзаг;
- б) дігтярня, кістистий, лежовик, вохкуватий;
- в) могти, вогник, вогенький, кістик;
- г) берегти, бігти, розгризти, магніт.

–орфоєпічні норми запозичених слів:

Завдання. Оберіть два рядки, у яких у всіх прикметниках, утворених від наведених іменників, спрощення відбувається в усному мовленні:

- а) баласт, Голландія, арештант, шістьнадцять;
- б) агент, студент, пропагандист, Гренландія, Дамаск;
- в) журналіст, компост, форпост, гігант, контраст,
- г) інтелігент, абітурієнт, доцент, диригент, абонент.

У фонетичній системі української мови є звуки, що позначаються не однією, а двома літерами: *дж* і *дз*. Це дзвінки відповідники глухих африкат *ч* і *ц*. Вимовляти їх треба як один злитий звук: *заходжу*, а не як *захожду*, *піджак*, а не *пінжак*. Звертаємо увагу студентів, щоб вони прислуховувались до мовлення дикторів, лекторів та інших працівників слова. Адже нерідко замість одного звука чуємо два: *заход-жу*, *дослід-ження*, *кукуруд-за*, *гуд-зик*, що є порушенням орфоєпічної норми.

Нерідко серед студентів можна почути слова: *брелка*, *біолетня*. Варто пам'ятати, що багато іменників в українській мові мають випадні звуки (тобто звуки [є], [о], які зникають при відмінюванні садок – садка, сон – сну. Притаманна українським загальним назвам ця особливість не поширюється на запозичені слова. Тому ми повинні говорити і писати *немає брелока, біолетня*.

Не варто відступати від традиції, – як наголошує О. Пономарів, – й при відтворенні українською мовою назви сусідньої братньої країни *Білорусі*. Бо коли *Беларусь*, то мають бути й *беларуси*, й *беларуска мова*, а це вже цілковите паплюження вікових традицій й фонетичного обличчя української нації [9, с. 22].

Мова потребує постійного догляду, культивування. Тому замовленням студентів треба стежити, виправляти помилки, лише так можна досягти гарної і правильної вимови. При творенні нових

українських слів треба завжди орієнтуватися на правила Порівняно нові, але вже широко використовувані лексеми *кросівки* (від *крос*), *вітрівка* (од *вітер*) виникли за зразком *крійвка*, *мандоріка*, *щедорівка*. У мовленні деяких студентів замість нормативних форм *вітрівка*, *кросівки* можна почути *вітровка*, *кросовки*.

У процесі вивчення дисципліни варто запропонувати студентам вести словничок, де будуть зафіксовані орфоепічні помилки на зразок: правильно: *балет*, *Запорізька Січ*, *марихуана*, *нігілізм*, *телеграма*; неправильно: *балет*, *Запорозька Січ*, *маріхуана*, *нігілізм*, *телеграма*.

Відзначаючи м'якість української вимови у деяких випадках, не треба забувати, що в інших випадках, навпаки, нашій мові властива твердість. Так, українці ніколи не пом'якшують звук [р] на кінці слова: *дзвонар*, *кобзар*, *лікар*, *паламар*, *сухар*. Пом'якшена вимова у цих словах *лікарь*, *сухарь* неправильна.

Акцентуація (від латинського *accentus* – *наголос*) – виділення у слові складу за допомогою артикуляційних засобів, властивих певній мові. Правильність наголошення є однією з ознак культури мовлення.

При виробленні акцентуаційних норм українська мова має далеко більше труднощів, ніж у формуванні лексики. У працях В. Винницького висвітлено акцентуаційний розвиток різних морфологічних класів (іменників, прикметників, дієслів, прислівників) від XVI ст. до нашої доби, пояснено акцентні зміни, які відбулися в процесі історичного життя мови. Проаналізовано етимологічні чинники (час, шляхи, причини), виникнення варіантного наголошення лексем, уточнено і подано відповідні рекомендації стосовно сучасної літературної норми наголосу [1, 2].

Опановуючи акцентуаційні норми української літературної мови, студенти повинні знати, що наголос входить до поняття акцентуаційної норми і має свою систему – він реалізується в різних акцентних типах різних частин мови, що зумовлено їхньою морфемною будовою, змінами звуків у потоці мовлення і складоподілом. Виділяють такі типи наголошення слів: нормативне наголошення різних наголосових типів різних частин мови; подвійний (варіантний) наголос; словорозрізнявальний наголос; форморозрізнявальний наголос; діалектний наголос. Зупинимося на деяких з них.

Мало хто зі студентів може назвати не більше п'яти слів з подвійним наголосом. А таких слів в українській мові є чимало – з огляду на складність наголошення, різні діалектні традиції, тривалість встановлення норми [2]. Це зокрема іменники: *безвихідь*, *відчай*, *договір*, *доповідач*, *зачин*, *звичай*, *користь*, *оглядач*, *перевірка*; прикметники: *беззахисний*, *весняний*, *вітчизняний*, *вогняний*, *допоміжний*, *затишний*, *зимовий*, *картопляний*, *капустяний*, *подарунковий*, *повітряний*, *чималий*, *ясний*; дієслова: *відповісти*, *відзначити*, *вразити*, *сигіти*, *юрмитися*, *ятрити*;

прислівники: *байдуже*, *відтоді*, *вразі*, *завжди*, *навскіс*, *навпіл*, *надвоє*.

Існує низка слів, що змінюють своє значення від того, як їх наголосити: *батьківщина* (спадщина від батьків) і *батьківщина* (вітчизна); *вигода* (користь) економічна *вигода*; *вигода* – зручність (квартира з усіма вигодами); *лікарський* від *лікар* (лікарська діяльність), *лікарський* від *ліки* (лікарські рослини, препарати).

Із XIX ст. нормативною стає південно-східна тенденція наголошення слів. З огляду на це, в офіційно-діловому спілкуванні треба уникати діалектного наголошення, наприклад, дієслівних форм і вимовляти їх з таким наголосом: *роблю'*, *пишу'*, *закінчу'*, *плести'*, *вести'*, *пере'їдемо*, *живе'мо*.

Буває, що не подвійний, а єдиний український наголос, не схожий на російський, замінюють останнім. Такий наголос називається інтерферентним. Перенесення російського наголошення до українського мовлення, – як зауважує Я. Радевич-Винницький – спричинює порушення артикуляції голосних, зокрема так званого акання, крім того змінюється ритмомелодика слова. Адже російському мовленню властива своєрідна пульсація, а українському – плавність і більша мелодійність [10, с. 48]. Українські слова слід наголошувати: *відсто'яти*, *дро'ва*, *живо'пис*, *за'гадка*, *кро'їти*, *зле'гка*, *о'лень*, *по'друга*, *помо'вчати*, *сере'дина*, *спи'на*. Наголос був однією з найбільших перепон злиття мов, тому що він є «становим хребтом кожної мови» [5].

Чужомовні слова здебільшого зберігають місце наголосу власної мови: *бюлетень*, *бюлетені*, *квартал*, *диспансер*, *експерт*, *жалозі*, *компроміс*, *кредиторський*, *магістерський*, *маркетинг*, *меніс*, *некролог*, *партер*, *медикамент*, *псевдонім*, *тиранія*, *факсиміле*, *фанатичка*, *фарфор*, *фарфоровий*, *феномен*, *фольга*, *шофер*.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням важливе значення має орфоепічна та акцентуаційна компетентність майбутніх спеціалістів, що пов'язано з фаховою спрямованістю навчання психологів, економістів, менеджерів, вчителів і т.д.

Як показує досвід, роботу слід починати з визначення рівня орфоепічної і акцентуаційної грамотності. Не варто припускати помилку, а надто мовленнєвих (вони часом дорого нам коштують). Для цього є кращий спосіб – скористатися підручниками, посібниками, довідниками, в яких потрібна інформація викладена більшою чи меншою мірою системно і докладно. Тому, хто хоче мати імідж культурної людини, висококваліфікованого фахівця повинен постійно працювати над собою, над своїм мовленням.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у формуванні граматичної компетентності студентів ЗВО в процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням».

Список використаних джерел

1. Винницький В. М. Українська акцентна система: становлення і розвиток / В. М. Винницький. – Львів: Біблос, 2002. – 578 с.
2. Винницький В. М. Акцентуаційні етюди / В. М. Винницький. – Львів – Жовква: Місіонер, 2004. – 280 с.
3. Гриценко Т. Б. Українська мова за професійним спрямуванням: [навч. посібник] / Т. Б. Гриценко. – Київ: ЦУЛ, 2010. – 624 с.
4. Загнітко А. П. Українське ділове мовлення. Фахове і нефахове спілкування / А. П. Загнітко. – Донецьк: ТОВ "ВКФ "БАО", 2010. – 480 с.
5. Караванський С. Секрети української мови. 2-ге розширене вид. / С. Караванський – Львів: БаК, 2009. – 344 с.
6. Мацюк З. Українська мова професійного спілкування: навч. посіб. / З. Мацюк, Н. Станкевич. – 3-є вид. – Київ: Каравела, 2009. – 352 с.
7. Мозговий В. І. Українська мова у професійному спілкуванні. Модульний курс: навч. посіб. для студентів ВНЗ / В. І. Мозговий. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 592 с.
8. Погрібний М. І. Українська літературна вимова / М. І. Погрібний. – Дніпропетровськ: Трансформ, 1992. – 25 с.
9. Пономарів О. Культура слова: Мовностилістичні поради: навч. Посібник / О. Пономарів. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 240 с.
10. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування: навч. посіб. / Я. Радевич-Винницький. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2006. – 291 с.
11. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням: [підручник] / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – Київ: Алерта, 2010. – 696 с.

References

1. Vynnyts'kyi, V.M. 2002. *Ukrayins'ka aktsentna systema: stanovlennya i rozvytok* [Ukrainian Accent System: Formation and Development]. Lviv: Biblos.
2. Vynnyts'kyi, V.M. 2004. *Aktsentuatsiyni etyudy* [Accentuation etudes]. Lviv-Zhovkva: Misioner.
3. Hrytsenko, T.B. 2010. *Ukrayins'ka mova za profesiynym spryamuvanniam* [Ukrainian language for Professional direction]. Kyiv: CUL.
4. Zahnitko, A. P. 2010. *Ukrainske dilove movlennia. Fakhove i nefakhove spilkuvannia* [Ukrainian Business Broadcasting. Professional and non-professional communication]. Donetsk: LLC "VKF" BAO".
5. Karavans'kyi, S. 2009. *Sekrety ukrayins'koyi movy* [Secrets of the Ukrainian language]. 2nd ed. Lviv: Bak.
6. Matsyuk, Z., Stankevych, N. 2009. *Ukrayins'ka mova profesiynoho spilkuvannia* [Ukrainian language for professional communication]. 3rd ed. Kiev: Karavela.
7. Mozhovyy, V.I. 2006. *Ukrayins'ka mova u profesiynomu spilkuvanni. Modul'nyy kurs* [Ukrainian in Professional Communication. Modular course]. Kyiv: Center for Educational Literature.
8. Pohribnyy, M.I. 1992. *Ukrayins'ka literaturna vymova* [Ukrainian Literary Pronunciation]. Dnipropetrovsk: Transform.
9. Ponomariv, O. 2001. *Kul'tura slova: Movnostylistychni porady* [Word culture: Linguistic advice]. 2nd ed. Kiev: Lybid.
10. Radevych-Vynnyts'kyi, Ya. 2006. *Etyket i kul'tura spilkuvannia* [Etiquette and culture of communication]. 2nd ed. Kiev: Znannia.
11. Shevchuk, S.V., Klymenko, I.V. 2010. *Ukrayins'ka mova za profesiynym spryamuvanniam* [Ukrainian language for Professional direction]. Kyiv: Alerta.

В статті розглядаються особливості формування орфоепічної та акцентуаційної компетентності студентів вищих навчальних закладів різного рівня акредитації в процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». Виявлено стан сформованості у студентів орфоепічних знань, умінь та навичок. Сформульовано умови ефективності занять в процесі засвоєння правил вимовлення, виділено види вправ по орфоепії та акцентології. Виявлено, що важливе значення має орфоепічна та акцентуаційна компетентність майбутніх фахівців, що пов'язано з професійною спрямованістю навчання майбутніх психологів, економістів, менеджерів, учителів тощо.

Ключові слова: орфоепічна та акцентуаційна компетентність, орфоепія, акцентологія, звук, вимовлення.

The article deals with the peculiarities of formation of orthoepic and accentuation competence of university students in the process of studying the discipline "Ukrainian language for professional direction". The schoolbook and tutorials that have emerged in the last decade from this discipline are analyzed. The status of students' orthoepic knowledge, skills and abilities is revealed. The conditions of effectiveness of the lessons in the process of mastering the rules of pronunciation are formulated, the types of exercises and tasks in spelling and accentology are distinguished. It is stated that adherence to accentuation norms in oral communication will only emphasize your ability to speak correctly and beautifully. Exercises to emphasize words of common, foreign language are considered. Separately, cases of non-normative words are discussed. Improved work with scientific, educational and reference literature, including dictionaries. The orthoepic and accentuational competence of future specialists has been found to be important, which is related to the professional orientation of future psychologists, economists, managers, teachers, etc.

Keywords: orthoepic, accentology, competence sound pronunciation, requirement, sound.

УДК 371:004.91; 004.94

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-45-48

Шкирта Ігор Миколайович,

кандидат фізико-математичних наук, старший викладач,

Лазар Василь Федорович,

кандидат технічних наук, доцент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЗАСОБИ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто поняття і наведена класифікація інформаційних технологій. Подана характеристика нових інформаційних технологій, визначено їх особливості. Запропоновано перелік засобів інформаційних технологій, які мають місце в навчальному процесі у вищих навчальних закладах для підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: інформаційні технології, засоби, нові інформаційні технології, web-технології, хмарні технології.

Постановка проблеми. Сучасне світове цивілізоване співтовариство базується переважно на інформаційних та телекомунікаційних технологіях, під впливом яких формується нова структура – інформаційне суспільство. Ці зміни торкаються перш за все, системи освіти і є одним з найважливіших засобів реалізації нової державної освітньої парадигми, спрямованої на створення максимально сприятливих умов для саморозвитку особистості. Інформаційні технології в умовах сьогодення здійснюють найбільш важливий позитивний вплив на освітню галузь, оскільки відкривають широкі можливості для впровадження новітніх методів викладання і навчання.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні основи інформаційних технологій знаходять відбиток у роботі Ю. Машбиця [1]; питання, пов'язані з використанням інформаційних технологій у навчальному процесі ЗВО, висвітлені у наукових працях Р. Гуревича [2], наукові засади технології навчання з використанням інформаційних технологій розглянуто в

дослідженнях І. Богданової [4], М. Лукашука [5] та Л. Панченко [6], О. Романишиної [7], А. Зубова [8].

Мета статті: визначення сутності поняття «інформаційні технології» та зазначення засобів їх реалізації в освітньому процесі ЗВО.

Результати дослідження. На думку переважної більшості науковців [4; 5; 6; 7], використання інформаційних технологій у ЗВО є науково обґрунтованим з точки зору педагогіки та психології, дозволяє досягти інтенсифікації всіх складових навчально-виховного процесу, оптимізації методів навчання та активного використання мережних технологій відкритої освіти. Виходячи з цього, роль інформаційних технологій наступна:

– інтенсифікація навчального процесу та підвищення його ефективності за рахунок опрацювання більших обсягів навчальної інформації;

– розвиток пізнавальної активності, підвищення інтересу до інформаційних навчальних дисциплін;

- встановлення зворотного зв'язку, необхідного для керування навчальним процесом;
- проведення систематичного контролю знань, вмінь і навичок з допомогою інформаційних технологій;
- вдосконалення форм і методів організації самостійної роботи студентів;
- індивідуалізація процесу навчання.

На рис.1 наведено класифікацію інформаційних технологій в залежності від функцій ІКТ в організації освітнього процесу. Інформаційно-навчальні технології є провідними технологіями, які використовуються у навчальному процесі ЗВО.

Серед запропонованих технологій є й такі, які підпорядковані вимогам нової інформаційної технології (НІТ) [3; 7]. Цим вимогам відповідають й інтерактивні технології. До педагогічних особливостей мережесервісів можна віднести: мультимедійність (інтерактивність) як реалізація принципу наочності, комунікативність, продуктивність, індивідуальність, активізація пізнавальної, рефлексивної та самостійної діяльності, варіативність навчальних завдань, позааудиторної роботи, виховний ефект (акуратність, розвиток уваги, гнучкість мислення, уміння планувати діяльність, стимулювання творчої діяльності), види взаємодії (учитель-учень, учень-учень, учень-сервіс).



Рис.1. Класифікація інформаційних технологій.

Аналіз контенту Інтернету свідчить, що мережеві соціальні сервіси не достатньо використовуються нині у педагогічній практиці. Насамперед, тому, що не використовується соціальна мережа в Інтернет як програмний засіб для спілкування взаємодії людей.

Web-технології. Існує кілька сучасних перспективних web-технологій, які дають змогу педагогам ефективно вирішувати різні

освітні завдання. Наприклад, використання технології Web 2.0 дозволяє крім перегляду веб-ресурсів мережі також завантажувати власні ресурси, здійснювати обмін ресурсами з іншими користувачами, діяти спільно з метою їхнього накопичення, брати участь в обговореннях тощо.

Основні типи соціальних сервісів Web 2.0 наведені у таблиці 1.

Табл. 1.

Сервіси Web 2.0, використовувані у навчальному процесі

Тип сервісу	Визначення
Засоби для збереження закладок	– засоби для збереження посилань на web-сторінки, які учасники мережі відвідують регулярно.
Мережний щоденник	– web-сайт (web-журнал), основне наповнення якого становлять записи, зображення або мультимедіа, що регулярно повторюються.
Вікі	– соціальний сервіс, що дозволяє користувачеві редагувати текст сайту.
Соціальні геосервіси	– сервіси Інтернет, що дозволяють знаходити, позначати, коментувати, постачати фотографіями різні об'єкти в будь-якому місці на зображенні земної кулі з досить високою точністю.
Соціальні сервіси для спільної роботи з документами різних форматів	– інтегровані сервіси мережі Інтернет, орієнтовані на організацію спільної роботи з текстовими, табличними документами, корпоративними завданнями.
Карти знань	– спосіб схематичного зображення процесу загального системного мислення.
Соціальні пошукові системи	– системи, які дозволяють користувачам самостійно визначати напрям пошуку, які сайти переглядати насамперед, на які слова звертати увагу в першу чергу і яким чином представляти знайдені результати.

Стрімкий розвиток Web 2.0 привів до виникнення Web 3.0, Web 4.0, Web 5.0, Web 6.66, Web 7.0, а також до переходу інформаційного суспільства, в якому наявний зв'язок між інформаційним ресурсом, цінністю НІТ та соціально-структурними змінами в суспільстві.

Серед особливостей технологій Web 3.0 можна виділити: тривалість та наявність штучного інтелекту, що наблизить «віртуальний світ» до реального. Прикладом можуть бути тривимірність гри, кожна з яких становить власний світ, в якому діють певні закони. Прикладом може бути програма MS Virtual 3D. Технологія Web 3.0 характеризується наявністю штучного інтелекту та здатністю до самонавчання, а також відмовою від текстової форми взаємодії й домінування голосового спілкування.

Web 4.0 – високоякісний контент і сервіс, які створюються звичайними користувачами на технологічній платформі Web 3.0 і розвивають функції в напрямі підтримки функціонування інтелектуальних (в розумінні науки про штучний інтелект) автоматизованих систем (таких як експертні, семантичні та робототехнічні системи, системи підтримки прийняття рішень, САПР, геоінформаційні системи та їх певні фрагменти).

Web 5.0 – Open, Linked та інтелектуальний Web; спілкування контенту з контентом.

Web 6.66 – контент видаляє юзерів, зрозумівши, що вони не мають сенсу.

Web 7.0 – весь контент самовидаляється, зрозумівши що він не має сенсу.

Таким чином, аналіз основних соціальних сервісів Всесвітньої мережі Інтернет дає змогу підібрати сервіси, використання яких дозволить ефективно підготувати майбутніх педагогів до використання освітніх web-ресурсів. Питання використання та оптимального впровадження web-технології в навчальному процесі ЗВО вирішує викладач, беручи до уваги особливості та вимоги навчальної дисципліни, цільову аудиторію та ін.

Хмарні технології – це набір засобів, що виконують обчислення за допомогою віддалених серверів і програм без безпосереднього залучення ресурсів комп'ютера користувача. Можливо, в майбутньому комп'ютери будуть представляти один лише екран з мікропроцесором, а всі обчислення і потужності будуть розташовані і виконуватися віддалено на серверах «хмари».

За офіційним визначенням NIST (National Institute of Standards and Technology), «хмарні обчислення – це модель забезпечення повсюдного та зручного мережевого доступу за вимогою до спільного простору обчислювальних ресурсів, що підлягають налаштуванню (наприклад, до комунікаційних мереж, серверів, засобів збереження даних, прикладних програм та сервісів), і які можуть бути оперативно надані та звільнені з мінімальними управлінськими витратами та зверненнями до провайдера» [8]. Найбільш відомими у світі є безкоштовні хмарні платформи Microsoft Live@edu, Google Apps Education Edition, а також хмарні технології на їх основі.

1. Хмарні сервіси для отримання навичок роботи з документами та web-сервісами (хмарна платформа Microsoft Live@edu); хмарна платформа Google Apps Education Edition.

2. Хмарні сервіси для розробки власних або використання існуючих тестів (хмарний інтернет-сервіс OpenTest).

3. Хмарні сервіси й хмарні сховища (наприклад, SkyDrive, Apple iCloud, Google Drive, Dropbox та ін.).

Безперервність та доступність навчання будь-де та будь-коли є основною перевагою використання хмарних платформ та хмарних сервісів. Взаємодія викладачів, студентів або адміністраторів із хмарною платформою та її сервісами здійснюється за допомогою пристрою, на якому встановлено браузер з можливістю підключення до мережі Інтернет.

Інформаційні технології зазвичай реалізуються апаратно-програмними засобами, що гарантує високу швидкість обробки інформації, її пошук, розподіл даних та доступ до джерел інформації незалежно від місця знаходження і сприяє досягненню поставленої користувачем мети. Класифікуючи їх в рамках педагогічного процесу, інформаційні технології можуть використовуватися у навчанні з різним ступенем проникнення: 1) як «проникаюча» технологія (застосування комп'ютерного

навчання в процесі опанування окремих тем, розділів для певних дидактичних завдань); 2) як основна, найбільш вагома з використовуваних у даній технології частини; 3) як монотехнологія, т.б. технологія, коли весь процес навчання, організація та контроль за ним, в т.ч., всі види діагностики, моніторинг спираються на застосування комп'ютера.

За класифікацією А. Зубова [8], інформаційні технології і засоби поділяють на:

1. Теоретичні засади.
2. Методи вирішення завдань.
3. Засоби вирішення завдань.

Основу перших, як визначає автор, становлять найважливіші поняття і закони інформатики. Другі включають моделювання, системний аналіз, методи збору, передачі, продукування, накопичення, збереження, обробки та захисту інформації. Треті поділяють на апаратні (персональний комп'ютер, комп'ютерні мережі, сучасне периферійне обладнання) та програмні (системне програмне забезпечення, пакет прикладних програм, інструментарій та технології програмування).

У своїх працях науковець М. Лукашук класифікує такі засоби інформаційних технологій: електронний підручник, мультимедійна система, експертна система, система автоматизованого проектування, електронний бібліотечний каталог, банк даних, база даних, локальні та розподільчі (глобальні) обчислювальні системи, електронна пошта, голосова електронна пошта, електронна дошка оголошень, система телеконференцій, АСУ науковими дослідженнями, АСУ організаційного управління, настільна електронна типографія [5]. Як програмний засіб можна використовувати розповсюджені види програмних продуктів для персонального комп'ютера: текстовий процесор MS Word, настільні видавничі системи, табличний процесор MS Excel, СУБД, електронні записні книжки, електронні календарі, інформаційні системи функціонального призначення (в освіті, фінансові, бухгалтерські, в маркетингу, в менеджменті, в туризмі, в готельно-ресторанному бізнесі та ін.), експертні системи і т.д.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Використання інформаційних технологій дає змогу вирішувати наступні актуальні питання: по-перше, використовувати в навчанні здобутки новітніх інформаційних технологій, і, по-друге, вдосконалювати навички самоосвіти в інформаційному середовищі.

Отже, в поєднанні з традиційними методами навчання використання інформаційних технологій забезпечує реалізацію особистісно-орієнтованого, диференційованого та інтерактивного підходу до навчання, підвищує пізнавальну активність студентів, здійснює контроль завдяки тестуванню і системи запитань для самоконтролю.

Список використаних джерел:

1. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы / Е.И. Машбиц. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
2. Гуревич Р. Информационно-коммуникационные технологии в современной профессиональной освіті / Р.Гуревич, М.Ю. Кадемія // Теорія і методика професійної освіти. – 2011. - № 1. – С. 1-9.
3. Лук'янова Л.Б., Товканець Г.В., Сотська Г.І., Тринус О.В. Соціально-педагогічні аспекти діяльності віртуальних університетів у європейському освітньому просторі / Інформаційні технології і засоби навчання. – 2019. – Том 72 № 4 (2019). С.14-25.
4. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: Дис...д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1999. – 392 с.
5. Лукашук М.М. Дидактичні умови використання нових інформаційних технологій в навчанні біології і хімії в медичних коледжах: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Лукашук Миколайович – Вінниця, 2007. – 192 с.
6. Панченко Л.Ф. Професійно-педагогічна підготовка студентів педвузів до використання нових інформаційних технологій: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01. – Харків, 1994. – 22 с.
7. Романишина О.Я. Огляд інформаційних технологій та засобів їх реалізації у вищих навчальних закладах / О.Я. Романишина // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». – 2013. – Вип.29. – С. 179 – 183.
8. Зубов А.В. Информационные технологии в лингвистике: учеб. пособ. для студ. лингв. фак-тов высш. учеб. завед. / А.В. Зубов, И.И. Зубова – М.: Академия, 2004. – 208 с.

References

1. Mashbic E.I. Kompyuterizaciya obucheniya: problemy i perspektivy/ E.I. Mashbic. – M.: Znanie, 1986. – 80 s.
2. Gurevich R. Informaczijno-komunikaczijni tehnologiyi v suchasnoj profesijnij osviti / R.Gurevich, M.Yu. Kademiya // Teoriya i metodika profesijnij osviti. – 2011. - № 1. – С. 1-9.

3. Luk'yanova, L.B., Tovkanets', H.V., Sots'ka, H.I., Trynus, O.V. 2019. Sotsial'no-pedahohichni aspekty diyal'nosti virtual'nykh universytetiv u yevropeys'komu osvith'omu prostori[Socio-pedagogical aspects of the activities of virtual universities in the European educational space]. *Information technology and training tools*, 4, 72, pp. 14-25.
4. Bogdanova I.M. Profesiyno-pedagogichna pidgotovka majbutnikh uchiteliv na osnovi` zastosuvannya i`nnovaczi`jnikh tekhnologij: Dis...d-ra ped. nauk: 13.00.04. – K., 1999. – 392 s.
5. Lukashhuk M.M. Didaktichni umovi vikoristannya novikh informacziynikh tekhnologij v navchanni biologiyi i khimiyi v medichnikh koledzhakh: Dis...kand. ped. nauk: 13.00.04 / Lukashhuk Mikola Mikolajovich - Vinnicza, 2007. – 192 s.
6. Panchenko L.F. Profesiyno-pedagogichna pidgotovka studentiv pedvuziv do vikoristannya novikh informacziynikh tekhnologij: Avtoref. dis...kand. ped. nauk: 13.00.01. – Kharkiv, 1994. – 22 s.
7. Romanishina O.Ya. Oglyad informacziynikh tekhnologij ta zasobiv yikh realizacziyi u vishnikh navchalnikh zakladakh / O.Ya. Romanishina // Naukovij visnik Uzhgorodskogo natsionalnogo universitetu. Seriya "Pedagogika, soczialna robota". - 2013. – Vip.29. – S. 179 – 183.
8. Zubov A.V. Informacziynnye tekhnologii v lingvistike: ucheb. posob. dlya stud. lingv. fak-tov vyssh. ucheb. zaved. / A.V. Zubov, I.I. Zubova – M.: Akademiya, 2004. – 208 s.

В статье рассмотрено понятие и приведена классификация информационных технологий. Представлена характеристика новых информационных технологий, определены их особенности. Предложен перечень средств информационных технологий, которые имеют место в учебном процессе в высших учебных заведениях для подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: информационные технологии, средства, новые информационные технологии, web-технологии, облачные технологии.

The article deals with the concept of information technologies and their classification. The characteristic of new information technologies has been provided, its specificity has been determined their. The list of information technologies with the greatest use in the training of future professionals in higher education has been given. The modern world civilized community is based mainly on information and telecommunication technologies, under the influence of which a new structure is formed - the information society. These changes primarily concern the education system and are one of the most important means of implementing a new state educational paradigm aimed at creating the most favorable conditions for self-development of the individual. Information technology in today's environment has the most important positive impact on the education sector, as it opens wide opportunities for the introduction of new teaching and learning methods. The purpose of the publication is to determine the essence of "information technology", which is most widely used in higher education institutions and to indicate the means of their implementation in the educational process of universities. According to the overwhelming majority of scientists, the use of information technologies in universities is scientifically grounded in terms of pedagogy and psychology, allows to achieve the intensification of all components of the educational process, the optimization of teaching methods and the active use of open education network technologies. On this basis, the role of information technology can be defined as follows: intensification of the educational process and improvement of its efficiency by processing larger amounts of educational information; development of cognitive activity, increasing interest in computer science courses; providing the feedback needed to manage the learning process; conducting systematic control of knowledge, skills and competences with the help of information technologies; improving the forms and methods of organizing students independent work; individualization of the learning process.

Key words: information technology, tools, new information technology, web-technology, cloud technology.

UDC 378.011.3-057.87:780.712.2=111(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-48-50

Dudash Alla Mykhailivna,

assistant,

Mukachevo state university, Mukachevo

IMPROVEMENT OF CONDUCTING SKILLS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS STUDENTS WITH A BACHELOR'S DEGREE

The article considers the possibility of increasing the efficiency of teaching choral conducting at Bachelor degree by expanding the methodological palette and putting into practice the methods of comparative embodiment of artistic images. The use of the updated methodology is intended to enhance the students' motivation to study, and thus to improve their professional training.

Key words: teaching, methodology, choral conducting, conducting competencies.

Formulation of the problem. The introduction of the NUSH system in Ukraine creates new essential requirements for the professional training of young specialists graduated from higher education institutions. Therefore, the effectiveness of each lesson has become the task of many educators to qualitatively train professionally mature teachers for the New Ukrainian School, able to successfully solve the complex contemporary problems of education in educational institutions. Ukrainian society needs a new Ukrainian elite. This shows us historical experience, because in order to build a powerful democratic nation-state, it is necessary to have a leading population interested in the existence of such (powerful) state. Only a socially developed nation that has its own spiritual, intellectual, viable elite can be realized. For conductors it is a collection of specific forms in art, management of choral groups, etc. Improving NUSH art teachers' professional training in choral conducting - a real creative process and a fruitful and effective one is difficult. It is the responsibility for the result of the student's decisions, risks, mistakes ...

Educating a new generation, a new elite, engaging in

stimulating creativity and expressing it requires a new vision for preparing students for choral conducting. It is important to emphasize the importance of intensification of the educational process in the discipline of choral conducting in senior courses, because it is during this period that the professional competence of the future specialist is finally formed.

In addition, the current level of preparation of the undergraduate students of the OS Bachelor does not fully meet the modern requirements for choir work in the new Ukrainian school.

Analysis of current research. Developed effective teaching methods for conducting are devoted to books by such well-known authors as: L. Andrieieva, L. Bezborodova, T. Estrina, H. Yerzhemskyi, I. Zabolotnyi, M. Kazachkova, M. Kanershteina, M. Kolessa, K. Olkhova and others. Not all the authors' manuals can be used in the Faculty of Music and Pedagogy, because they are intended for students of conservatories and students of music schools. Particularly noteworthy is L. Bezborodova's book «Dyryhuvannia» («Conducting»), which

directly addresses the problems of studying choral conducting in a pedagogical institution of higher education. However, this study guide was published in 1985 and does not take into account the progressive developments of Ukrainian conductor pedagogy and the new tasks that the school choirmasters set for their time. The main guide is F. Kolesa's Guide to «Fundamentals of Conducting-Choir Technique» («Osnovy dyryhentsko-khorovoi tekhniki»), while others may use the manuals of named authors only on selected issues.

So, today there is an urgent need to find ways to improve the conductor-choral training of future music teachers because the problem of functioning of children's singing groups in Ukraine requires new development and implementation into creative activity. The purpose of the study is to substantiate the individual directions of improving the methodology of teaching choral conducting of pedagogical educational institutions of Ukraine in order to increase the level of professional preparation of graduates to work with children's vocal and choral collectives. One of the tasks is to analyze the methodology of teaching choral conducting in high schools, substantiate the need to update the knowledge, skills and skills of students in choral conducting and enhancement of motivation at the stage of improvement of conducting competencies. The main methods of teaching choral conducting are: reproduction, observation, comparison, introspection, discussion, and the main method is self-improvement of students' creative potential.

In junior courses, the teacher focuses on staging a conductor apparatus and learning ways to control dynamics and strokes. In senior courses, the tasks are complicated, and the student is required not only a convincing embodiment of the artistic image of the work during conducting in the classroom, but also the first steps when working with the choir. The main tasks during the preparation of students in the process of studying the discipline are: selection of conductors for expressive performance of the work; maximizing the professional conduct of a conductor; preparation for conducting practice at school; mastering the principles of conductor technology (methods of informing the executive team); updating skills and abilities while working with the choir; preparation of graduates for the state choral conduct exam and choir methodology.

It should be noted that students develop a certain «set of conductor gestures», which can be divided into two. One complex is a set of working gestures that is used to work with singers in the process of studying a work, and another – in the process of artistic performance, that is, during concert performances. The basis of this selection is the professional desire of the conductor to reach a certain level of performance. During the learning period, the conductor will pay more attention to the problems of metro-rhythmic and tempo organization, the establishment of balanced dynamic nuances, strokes, timbre, until the performers fully understand the requirements of the conductor. Of course, the conductor's gesture at runtime will be different from the so-called «working gesture». Effective search for creative solutions here should be considered as the main task in the case of the mastered technique of choral conducting.

It is known that the motivating factors, ie the driving force of the internal and external order, which create and determine any human activity, are crucial for achieving a positive result within the educational activity. If student activity is important in itself (for example, a cognitive need is met in the learning process), then we can talk about intrinsic motivation. If other needs (value, desire to show oneself) acquire value, then we are dealing with external motives. The Yerks-Dodson law formulated several decades ago speaks of the dependence of activity efficiency on the power of motivation: «The higher the motivation, the higher the performance. But direct communication remains to a certain extent: if, after reaching some optimum level, the strength of motivation continues to increase, then the effectiveness of the activity begins to decline. It is with cognitive motivation (not with motivation for success) that the fruitful creative activity of the individual in the educational process is associated (A. Matiushkin).

The real process of learning choral conducting – fruitful and effective – is difficult. It is the responsibility for the result of the student's decisions, risks, mistakes ... How many images compete in the

soul of the student during the process of creative act. Of course, it is more convenient to follow the instructions of the teacher of any discipline: the decision is made by the teacher, he takes responsibility, and he is mistaken (in the case of incomplete creative act). Thus, sometimes the freedom of creative processes is felt to an extent that seems almost unbearable. Creating, deciding, seeking – that is the human vocation. These qualities need must be brought up in students.

Innovative teaching principles that can form the basis of intensification of the educational process and formation of methodological competence of future music teachers should be used in choral conducting classes, namely: the principle of individualization, the principle of national identity, the principle of scientific knowledge, the principle of intensification of learning, the principle of learning, the principle of innovative clarity, the principle of creative development, the principle of increasing the level of innovation, the principle of competitiveness, the principle of interdisciplinary connections [5], the principle of optimization of the educational process [6]. Trainee students are offered a note that reflects the main aspects of analyzing the performance of specific conducting training tasks.

SCHEME:

1. Figure blurred.
2. The grid graphic does not match the stroke.
3. Inconsistency size.
4. Violation of verticality of the plane of gestures.
5. Imbalance of individual shares.
6. Too small or large amplitude.
7. Uncertainty of the intraparticular pulsation.

AUFTAKTS:

1. Not prepared by attention and look.
2. Weak, fuzzy.
3. There is a superfluous «aufтакт like» movement before the aufтакт.
4. Sharp, destroys vocal line.
5. Indeterminate in pace, character, dynamics and stroke.
6. Problems with the specificity of appeals.
7. Blurry of crushed impressions and syncope.

POINTS:

1. Crushing points.
2. The point comes out of the brush into the wrist.
3. The discrepancy between the nature of the music and the applied stroke.
4. Uncertainty of the auxiliary points as a means of reflecting the intradermal pulsation.

WORK OF THE CONDUCTOR:

1. Insufficient or too straight arms.
2. Elbows pressed or placed too far apart.
3. Raised shoulders.
4. Muscle clamp.
5. The brush does not "breathe".
6. Flat or excessively closed brush.
7. Fingers too far apart or over-moving.
8. Squats.
9. Rocking of the body.
10. The position of the body and head is not logically justified.
11. Sliding movements (fates are constantly «going» forward or backward).
12. The brush, forearms and shoulders are used without focusing on the nature of the music.

IMPLEMENTATION:

1. The uncertainty of the nature of the work.
2. Chords and individual sounds are reflected in the gesture carelessly.
3. The gesture is «dry» without the necessary plasticity and cushioning. Inappropriate facial expressions.
4. Fuzzy phrases, climaxes and direction of development of musical material.
5. Insufficiency or redundancy of emotions. Absence of conductor will.

Finding ways to overcome the uniformity of performance is

certainly not limited to dynamic shades. Thoughtful attitude to the content of the work, changes of mood of music and text will help to find the right stroke, facial expressions, additional means of performance improvement (reminders to the singers by means of gestures about chain breathing, articulation, cover of sound, etc.).

Conclusion. Thus, the improvement of the method of teaching choral conducting at the faculties of arts of pedagogical educational institutions should take place in the plane of both like the extension of the methodical palette and the actualization of conducting skills and skills in the choral class.

Список використаних джерел

1. Андреева Л. Методика преподавания хорового дирижирования / Л. Андреева. – М. : Музыка, 1966. – 120 с.
2. Ержемский Г.Л. Закономерности и парадоксы дирижирования / Г. Л. Ержемский. – СПб. : 1993. – 263 с.
3. Заболотный И. Диригентські етюди / І. Заболотний, Є. Карпенко. – Суми: «Мрія» ТОВ, 2007. – 92 с.
4. Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка / С. Казачков. – М. : Музыка, 1967. – 111 с.
5. Карпенко Є. Диригентсько-хорова підготовка вчителя музики / Є. Карпенко. – Суми : ВВП «Мрія – 1» ЛТД, 2001. – 112 с.
6. Мусин И. О воспитании дирижера / И. Мусин. – М. : Музыка, 1987. – 248 с.

References

1. Andreeva, L. 1966. *Metodyka prepodavanyia khorovoho dyryzhyrovania* [Methods of teaching choral conducting]. Moscow : Music.
2. Erzhemskiy, H.L. 1993. *Zakonomernosty y paradoksy dyryzhyrovania* [Conducts and paradoxes of conducting]. St. Petersburg.
3. Zabolotnyi, I., Karpenko, Ye. 2007. *Dyryhents'ki etyudy* [Conducting etudes]. Sumy: «Mriia»TOV.
4. Kazachkov, S. 1967. *Dyryzherskyi apparat y eho postanovka* [Conducting apparatus and its production]. Moscow: Music.
5. Karpenko Ye. 2001. *Dyryhents'ko-khorova pidhotovka vchytelya muzyky* [Conducting choir music teacher training]. Sumy: VVP «Mriia».
6. Musyn, Y. 1987. *O vospytanyu dyryzhera* [About educating a conductor]. Moscow: Music.

Воспитание нового поколения, новой элиты, привлечение к стимулированию творчества современной молодежи и ее самовыражение требует нового видения подготовки будущих специалистов по хоровому дирижированию. Автором акцентируется внимание на возможности интенсификации учебного процесса по дисциплине «Хоровое дирижирование» на старших курсах по ОС «Бакалавр», поскольку именно в этот период окончательно формируется профессиональная компетентность будущего специалиста. В статье рассматривается возможность повышения эффективности обучения хорового дирижирования путем расширения методической палитры и введение в практику методов сравнительного воплощения художественных образов.

Ключевые слова: обучение, методика, хоровое дирижирование, дирижёрские компетенции.

Виховання нового покоління, нової еліти, залучення до стимулювання творчості сучасної молоді та її самовираження вимагає нового бачення підготовки майбутніх фахівців із хорового дирижування. Автором акцентується увага на можливості інтенсифікації навчального процесу з дисципліни «Хорове дирижування» на старших курсах за ОС «Бакалавр», оскільки саме в цей період остаточно формується професійна компетентність майбутнього фахівця. У статті розглядається можливість підвищення ефективності навчання хорового дирижування шляхом розширення методичної палітри та введення в практику методів порівняльного втілення художніх образів. Використання оновленої методики покликане посилити у студентів спонукальний мотив до навчання, і, таким чином, покращити їх професійну підготовку. У статті розглядаються проблеми вивчення хорового дирижування в педагогічному ЗВО, що зумовлені необхідністю пошуку шляхів покращення диригентсько-хорової підготовки майбутніх вчителів музики. З'ясовано, що функціонування дитячих співацьких колективів у навчальних освітніх закладах вимагає сьогодні нового розвитку. Автором обґрунтовано необхідність актуалізації знань, умінь і навичок студентів із хорового дирижування, посилення спонукальної мотивації на етапі вдосконалення диригентських компетенцій.

Ключові слова: навчання, методика, хорове дирижування, диригентські компетенції.

UDC 378.011.3-057.87:378.046=111(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-50-54

Tomashevska Myroslava,
post-graduate student,
Mukachevo state university, Mukachevo

THE RESEARCH OF THE READINESS LEVEL OF FUTURE TEACHERS TO PROFESSIONAL INTERACTION IN THE CONDITIONS OF MASTER DEGREE

The article has analyzed and summarized the results of the staging phase of the experiment (first task) in determining the level of readiness of future teachers for professional interaction at the level of "teacher – student of master degree". The tasks, which were foreseen by the first task of the above-mentioned experiment, have been highlighted, such as: to determine the level of knowledge of the terminology of the problem under research; the readiness of students for professional interaction; the importance for students of master degree in usage of interactive teaching technologies, communicative knowledge and skills, the state of their orientation in the organization of professional interaction, the effectiveness of its implementation in the process of future teachers' training.

Key words: professional interaction, readiness, level of readiness, students of master degree, quality of educational process, model of readiness.

Formulation of the problem. On the background of numerous researches, the problem of preparing future specialists for professional interaction in a master's degree requires a detailed, theoretical and

practical comprehension, which substantiates the relevance of the problem of our research.

In our opinion, one of the ways of preparing future teachers of pedagogical disciplines for professional interaction is to use interactive

technologies in an educational process in a master's degree, as they allow us to depart from stereotypes of forms and methods, promote optimization of training, provide the proper conditions for the development and improvement of skills to formulate own opinion and defend it on the principles of tolerance, develop creativity and non-standard thinking, teach to prove their viewpoint, to listen and to respect another people, alternative opinion, find ways and compromises in solving educational problem.

Analysis of recent researches and publications on the topic.

In the process of analysis of psychological and pedagogical and methodological literature, it has become clear that a significant part of the scientists have paid attention to the problem of the professional training of future teachers, especially in high school (A. Alekseyuk, V. Andrushchenko, O. Gura, N. Demyanenko, N. Zhuravskaya, S. Kalashnikova, G. Kovalchuk, G. Kozlakova, V. Mayboroda, V. Manko, G. Onkovich, J. Talanova, O. Yaroshenko and others).

Problems of modernization of the content of higher pedagogical education and the substantiation of modern requirements to the future teachers training have been highlighted in the works of Y. Bolyubash, V. Kremenly and others.

The preparation of the future teacher for various types of interaction between the subjects of the educational process has been highlighted in works of such scholars as A. Avramenko, L. Baiborodova, A. Verbitsky (group interaction), Yu. Aiakiemova (intercultural communication), T. Aslanova, O. Ivanova (speech training), S. Gorbachev, M. Digun, L. Eprintseva, S. Yefremov, A. Meshcheryakova (pedagogical interaction), E. Zareidinova (moral and value relationships of parents and children in the historical aspect), V. Kazanska (cooperation in the study), I. Kobzareva (personally oriented interaction), Y. Kostyushko, N. Rybakova (conflict and cooperation in education), V. Semychenko (problems of understanding), T. Ustylenko (intercultural interaction), G. Hayrulin (technology of interaction).

The purpose of the article is to analyze the status (level) of readiness of future teachers for professional interaction by means of interactive teaching technologies based on analysis of questionnaires and interviews with students.

Presenting of the main material. In this article, we will cover the implementation of the first task of the staging phase of the experiment.

To the first and second questions, where students have been asked to express their understanding of the conception of "interaction",

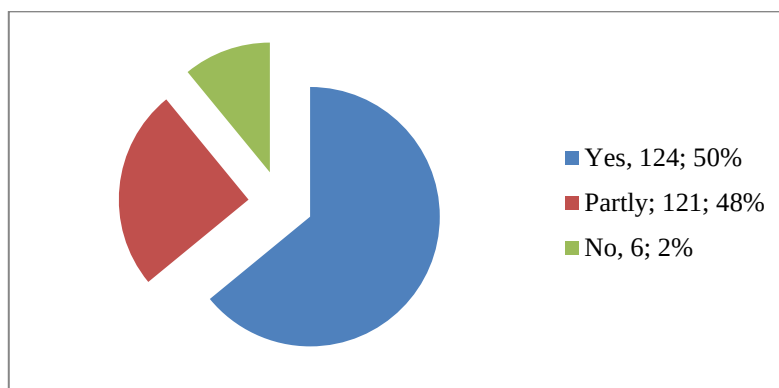
"professional interaction" at the "teacher-student" level, the majority of students (98%) indicated that "interaction" is a cooperation, joint activity, mutual understanding, help, complementarity, co-operation of several people to achieve a good (positive) result. It was also noted by individual students (19.9%) that "interaction" is a necessary condition for the effectiveness of the pedagogical process; communication, way of implementing the content, methods and techniques, pedagogical influences aimed at the formation of the student's personality; consistency in place, time and issues of teacher and student actions; collective solution of a problem; the process of exchange an information; mutual activity during which people influence each other; collaborative action when the effect of one of them affects another.

Consequently, the level of awareness among students of the meaning of the conception of "interaction" is high. But only a small part of the master's degree students (about 20%) consider this category through the prism of the pedagogical process. At the same time, the majority of students (95.2%) have noted that "professional interaction" is a professional, active collaboration, communication between a teacher and a student, which is based on mutual assistance in solving the goals, objectives, goals in the educational process. They also have noted that professional interaction occurs when there is mutual respect and mutual understanding.

In general, obtained results have indicated the understanding of the master's degree students of one of the features of professional interaction such as equal, collegial cooperation with mutual respect.

On the second question, "Does the implementation of the skill of professional collegial interaction takes place in the student's life?" 216 master's degree students (86.06%), sometimes - only (13.94%), answered positively. the educational process of master's degree students - future teachers - can potentially provide the appropriate conditions for the formation of students' readiness for professional interaction in proper pedagogical conditions, the allocation of content, the selection of effective forms, methods, technologies for organizing the educational process and extra-judicial cooperation, which contain the model of future teachers readiness to professional interactions in graduate school.

To the question "Have you established professional relations with teachers (business cooperation, mutual understanding, and trust)?" (49.4%) of the students answered - yes, (48.2%) students noted that they are partly taking place in professional interaction in the educational process, and only (2.4%) students answered that none (picture 1).



Pic. 1. Results of students' answers to the question "Have you established professional relations with teachers (business cooperation, mutual understanding, trust)?"

The results of the students' answers to the 3 questions of the questionnaire have indicated that the purposeful, scientifically substantiated work of the scientific and pedagogical workers regarding the formation of students' readiness for professional interaction is not carried out, it also actualizes the researched problem.

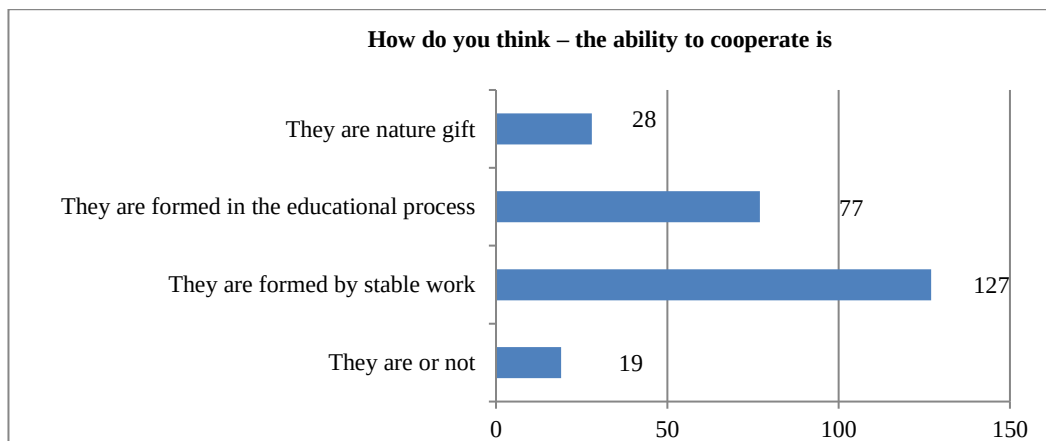
The ability to interact (cooperate) is a natural gift (11.2%) graduate students state; (30.7%) students state that cooperation is forming in the educational process; more than half of the respondents, namely

(50.6%), note that professional interaction is formed due to the constant, purposeful work of the subjects of the educational process. And only (7.5%) students believe that the ability to interact with the subjects of the educational process is either there, or not (Picture 2).

These results, in our opinion, have indicated that most students are aware of the fact that professional interaction is realized through the prism of activity (pedagogical in our case) and communication. We also think that students, unfortunately, leave out attention to cooperation,

professional interaction in extra-curricular time at the level of "student-teacher", "student-student", "student-teacher-employer", etc. However, a modern establishment of higher education has wide opportunities for this,

especially in the realization of the tasks of research work in close connection with the educational process.



Pic. 2. Results of students' answers to 5 questions of the questionnaire for master's degree students

Analyzing the answers to the question "What restricts the possibilities of professional co-creation of the teacher and students in the educational process of the institution of higher education?", then the respondents have indicated the following reasons: not all teachers are ready for professional co-operation; indifference, reluctance to professional, collegial communication; lack of students' time, and excessive workload of teachers; low level of motivation to study; disrespect, biased attitude of teachers to students, outdated views (stereotypes) on the organization of educational process.

The results of the answers confirm the fact that pedagogy is very conservative, difficult to change.

To the question "Have you encountered a person who is a professional ideal for you?" the majority of master's degree students answered - yes, namely (77%) persons, no - (23%).

Also important, according to students, are the teacher's qualities such as purposefulness, initiative, diligence, extraordinary, stylishness, self-presentation,

which contribute in some way to better personal and professional motivation of students in the process of education.

Part of the students (29%) have noted the following qualities: modern, pleasant appearance, influence, charisma. During individual interviews, we have asked students to point out what content they put in such qualities as "modern". Students of Master's degree have pointed out that they interpret the conception as "a teacher who owns and uses modern gadgets in his personal life and in the organization of educational process, leads the pages in social networks, communicates with students as individuals, equal partners, using a youth slang, is able to capture an interesting idea" and so on. This is also a small part of the respondents, however, the students of master's degree understand that the teacher of modern high school needs to react in a timely manner and use in their professional activities what is interesting to modern youth, without which they do not imagine their lives. That will promote implementation of the

practice of professional interaction in the educational process and create the proper conditions for forming the readiness of future scientific and pedagogical workers for professional interaction.

At the last place, it turned out to be such a quality as a sense of humor, which, in our opinion, is explained by the fact that teachers are surely using humor, joke in their practice in their work, performing such important functions as relaxation (students are tired or overly tense, the teacher joked, they laughed and it became easier for them); the need for students to develop the most important quality - the passion for their work (one of the tasks of the teacher is to pass on to students the importance of science, and one of the signs of this indifference - the ability to find funny in his professional field); communicative (humor is considered as one of the most important ways of developing an understanding of the personality of the teacher and one of the ways of establishing interpersonal contacts, provided that the teacher is able to laugh at himself, he acquires the right to joke and address the students). It should be noted that this quality is important in the aspect of our research.

Concerning emotional stability, balance, cheerfulness, stress resistance, which also took the last position during ranking, the students of master's degree did not pay due attention to them, because the process of education at the educational Master Degree is characterized by a higher level of motivation and purposefulness of students than on bachelor level. At the same time, the teachers have definitely formed a high level of emotional stability, stress resistance (at the level of higher education, the students of master's degree is mostly taught by experienced scientific and pedagogical staff), because students do not feel this despite the difficult socio-economic situation in Ukraine.

To the question "Have you had to ask for advice and assistance to teachers in different life situations?", the graduates have given the following answers: (42%) were contacted permanently, sometimes - (40%), undergraduates who did not apply for advice at all, help - (18%) (Pic. 3).

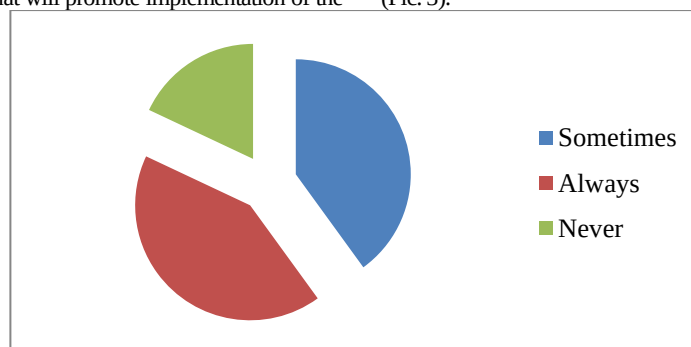


Fig. 3. Results of the students' response to the question "Have you had to ask advice and assistance from teachers in different life situations?"

During individual and group conversations, most students also have noted that teachers are wise mentors, advisers not only about the peculiarities and results of the educational process, but also in matters of liveliness, interpersonal relationships, practical self-realization as a future specialist, etc. Students who did not address the teachers for advice or assistance at all did not succeed in explaining this fact, which testifies to their low motivation in teaching, individual psychological peculiarities regarding the improper level of formation of communicative skills.

The next question, which was suggested: "What problems did you address to lecturers as senior colleagues? (the choice is unlimited)". (77.7%) of graduate students indicated that they had problems with understanding the educational material, (57.8%) of respondents - asked for help in finding additional literature, (19.1%) - with moral and ethical problems (9.96%) graduate students were asked for advice on personal issues and (10.76%) with problems with conflicts with other teachers of higher education establishments (Picture 4).

As the diagram has shown, in most cases students turn to

teachers on issues related to the educational process, and less often - on professional and interpersonal interaction, which, in our opinion, indicates an inadequate level of professional, interpersonal interaction and a certain distance in communication and relationships. Although the students' answers to the question "What are the styles of communication at the level of" teacher-student "prevailing in your relationship with teachers?" (29.2% of respondents indicate that communication is based on passion for creative activity; in 49.4% of respondents the pedagogical style prevails communication based on a friendly attitude, 16.67% noted that communication-distance was prevalent in the educational environment, 2.4% of respondents also indicated that there was communication-intimidation by students' teachers in the educational process of higher educational establishment, and 2.4% of students indicated in the questionnaire for communication-flirting, which is completely inadmissible, but it is) point to the superiority of communication styles that positively affect the formation of readiness for teacher interaction at the level of teacher-student and the quality of the educational process.

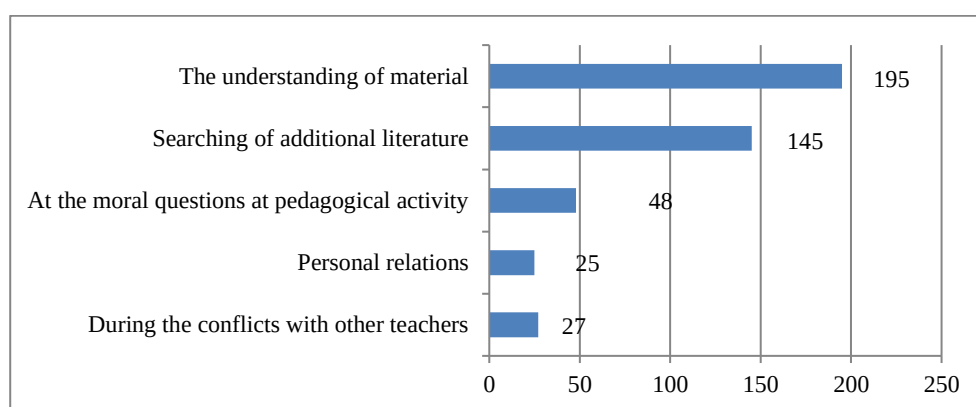


Fig. 4. The results of students' answers to the question "What problems did you address to lecturers or senior colleagues?"

Also, 55% of students of master's degree are fully satisfied with the assistance provided, mostly satisfied - 32.86% of respondents, 12.14% answered "partially satisfied".

The answer to the question "What do you need more from the teacher as a mentor specialist?" students answered following: 48.57% of undergraduate students need to understand, 30% - respect, 5% said that they sometimes need sympathy from the teachers, 30, 7% want effective help from their mentors, 32.58% - tips, and just over half of the graduate students claim that they need the greatest transfer of experience, both professional and life. These results in the overwhelming majority coincide with the results of ranking the qualities of a modern teacher, which we will take into account developing the Model of readiness of the future teacher to professional interaction.

Analyzing the answers to the question "Is it important to use interactive pedagogical technologies in the educational process?" 89.28% of respondents answered affirmatively, that is, in practice, the positive dynamics of improving the knowledge of graduate students through the use of interactive methods, training technologies, 6.42% of respondents do not see the importance of using the aforementioned methods in the educational process, and 4.28% of the master's degree students replied that they did not know. It confirms our hypothesis about the importance of interactive pedagogical technologies in ensuring a high level of readiness of future teachers to professional interaction.

Conclusions. Consequently, the level of awareness among students of the meaning of the conception of "interaction" is high. They are well aware of the peculiarities of professional interaction - equal, collegial cooperation with mutual respect. But only small part of the master's degree students consider this category through the prism of the

pedagogical process; unfortunately, attention is paid to cooperation, professional interaction at extra-curricular time at the level of "student-teacher", "student-student", "student-teacher-employer".

Speaking about the reasons that hinder the implementation of professional interaction, the students noted the following: not all teachers are ready for professional cooperation; indifference, reluctance to professional, collegial communication; lack of time in students, and excessive workload of teachers; disrespect, biased attitude of teachers to students, outdated views (stereotypes) on the organization of educational process, which confirms the fact that pedagogy, andragogy, is very conservative, difficult to change.

The bigger majority of students are convinced of the need to use interactive pedagogical technologies in the educational process in order to intensify the cognitive, creative activity of students and to ensure the proper level of readiness of master's degree students to professional interaction.

The results of the study also made it possible for us to conclude that the purposeful, scientifically grounded work of scientific and pedagogical workers regarding the formation of students' readiness for professional interaction is not carried out. At the same time, the educational process of master's degree students - future teachers - can potentially provide the appropriate conditions for the formation of students' readiness for professional interaction, subject to proper pedagogical conditions, the allocation of content, the selection of effective forms, methods, technologies for organizing the educational process and extra-judicial cooperation, which will make up the Model of preparing future teachers for the professional interaction in the master's degree, which is the prospect of our further research.

References:

1. Alekseyuk AM Pedagogy of Higher Education of Ukraine. History. Theory: a textbook for students, graduate students and young universities / A.M. Alexyuk. - K.: Lybid, 1998. - 560 p.
2. Aleksiuk A. M. , 1998. Pedagogika vyshchoi osvity Ukrainy. Istoriia. Teoriia : pidruchnyk dlia studentiv, aspirantiv ta molodykh vykladachiv vuziv [Pedagogy of Higher Education of Ukraine. History. Theory: a textbook for students, graduate students and young universities]. Lybid, p. 560.

В статье проанализированы и обобщены результаты констатирующего этапа эксперимента (первого задания) по определению уровня готовности будущих преподавателей к профессиональному взаимодействию на уровне «преподаватель - студент-магистрант». На основе обобщения результатов анкетирования магистров и экспертных оценок преподавателей педагогических высших учебных заведений выделен уровень готовности студентов к профессиональному взаимодействию, определены их критерии.

Ключевые слова: профессиональное взаимодействие, готовность, уровень готовности, студенты-магистры, качество образовательного процесса, модель готовности.

У статті проаналізовано та узагальнено результати констатувального етапу експерименту (першого завдання) щодо визначення рівня готовності майбутніх педагогів до професійної взаємодії на рівні «викладач – студент-магістрант». Висвітлено завдання, які передбачалися початковим етапом вищезазначеного експерименту, а саме: визначити рівень знань з термінології досліджуваної проблеми; готовності студентів до професійної взаємодії; вагомості для магістрів застосування інтерактивних технологій навчання, комунікативних знань та умінь, стан їх орієнтування в питаннях організації професійної взаємодії, ефективності її реалізації в процесі підготовки майбутнього викладача. Встановлено, що більшість студентів орієнтуються у термінології, усвідомлюють важливість та необхідність професійної взаємодії у забезпеченні якості освітнього процесу на рівні вищої освіти «магістр», але у практиці викладання відсутня системна роботи з даної проблеми. На основі узагальнення результатів анкетування магістрів та експертних оцінок викладачів педагогічних закладів вищої освіти виокремлено рівні готовності студентів до професійної взаємодії, визначено їх критерії. Висвітленню результатів інших завдань констатувального етапу експерименту, розробці Моделі та експериментальній перевірці педагогічних умов і методичних рекомендацій щодо формування готовності майбутніх викладачів до професійної взаємодії присвячені наші подальші дослідження.

Ключові слова: професійна взаємодія, готовність, рівень готовності, студенти-магістри, якість освітнього процесу, модель готовності.

РОЗДІЛ III

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ТА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 373.2.015.31:159.93

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)-2-55-57

Зданевич Лариса Володимирівна,

доктор педагогічних наук, професор,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м.Хмельницький

Попович Оксана Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ДО ПИТАННЯ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В СЕНСОРНО ЗБАГАЧЕНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглядаються теоретичні аспекти питання особистісного розвитку дітей раннього віку, зокрема, акцентується увага на те, що однією із важливих умов особистісно-зорієнтованої освіти є сенсорно збагачене середовище. На основі аналізу наукових джерел представлено інтегральні критерії сенсорно збагаченого середовища для закладів дошкільної освіти. Уточнено сутність поняття «сенсорно збагачене середовище»; окреслено структуру сенсорно збагаченого середовища в закладах дошкільної освіти та розкрито принципи, практична реалізація яких передбачається у сенсорно збагаченому середовищі; акцентовано увагу на ключовій ролі вихователя у гармонійному особистісному розвитку дитини.

Ключові слова: діти раннього віку, освітнє середовище, сенсорно збагачене середовище закладу дошкільної освіти, особистісний розвиток, розвивальне предметно-просторове середовище.

Постановка проблеми. Якісне оновлення змісту дошкільної освіти, підвищення вимог з боку суспільства і батьків до системи дошкільної освіти актуалізують проблему підготовки фахівців, здатних на високому теоретико-методичному і практичному рівні вирішувати питання створення освітнього середовища для дітей раннього віку.

Під освітнім середовищем розуміється весь комплекс умов, який забезпечує розвиток дітей у закладах дошкільної освіти, в тому числі, розвивальне предметно-просторове середовище, взаємодію між педагогами та дітьми, дитячу гру, що формує предметний зміст освітніх ліній, та інші умови, зазначені в Базовому компоненті дошкільної освіти. Оцінка якості дошкільної освіти (комплексу умов) не повинна формуватися стихійно, це керований процес. Складність оцінки якості дошкільної освіти криється в тому, що освітні результати дітей не можуть бути обрані в якості зовнішньої оцінки якості освітньої діяльності закладів дошкільної освіти, на відміну від початкової освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Професійному розвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти присвячено праці, в яких частково представлено умови й методики формування якостей, необхідних педагогу, який у майбутньому буде працювати з дітьми раннього віку (Г. Беленька, А. Богуш, Л. Зданевич, К. Крутий, Л. Олійник та ін.).

Зміст і напрями взаємодії вивчалися переважно в межах роботи з батьками дітей дошкільного віку (Т. Алексєнко, А. Кокоева та ін.). Водночас з'являлись роботи щодо підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з батьками дітей раннього віку (Ю. Верхотурова, Н. Ковалевська, К. Крутий, О. Половінкіна та ін.).

Мета статті: розкрити теоретичні аспекти проблеми особистісного розвитку дітей раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі.

Результати дослідження. Створення освітнього середовища, яке найбільш повно задовольняє потреби особистісного розвитку учасників процесу, є однією із важливих умов особистісно-зорієнтованої освіти. Сенсорно збагачене середовище – це така сукупність умов (у закладі, родині), яка максимально сприяє особистісному розвитку дітей у значущій для них діяльності. Так, К. Крутий визначено інтегральні критерії сенсорно збагаченого середовища для закладів дошкільної освіти [5].

Критерій збагаченості середовища сенсорними стимулами: сенсорне багатство домішки, де зростає малюк, закладу, який він

відвідує, та території; гармонізація, структурованість сенсорного середовища; естетичність середовища. Критерій насиченості різними типами і видами діяльності: типи – предметно-ігрова (провідний тип), початки навчальної і трудової; види діяльності – спілкування, пізнавальна діяльність, перетворювальна, оцінювальна, творча тощо. Критерій задоволення потреб у фізичній активності та фізичному розвитку: здоровий спосіб життя, потреба в активності, спортивні досягнення тощо. Критерій насиченості сенсорного середовища взаємодією педагогів, дітей, батьків [5].

Наші підходи до створення сенсорно збагаченого середовища зорієнтовано на цінності та інтереси дитини раннього віку, урахування її вікових можливостей, на збереження дитячої субкультури, на збагачення, ампліфікацію сенсорного розвитку, взаємозв'язок усіх сторін життя малюка. Створення сенсорно збагаченого середовища в закладі та в родині, на наш погляд, буде забезпечувати: оптимальне сенсорне навантаження на дитину з метою захисту від втоми сенсорними стимулами; створення умов для сенсорного розвитку; взаємодію з родиною щодо забезпечення повноцінного сенсорного розвитку дитини; вільний час, передбачений для дитини впродовж дня.

Структуру сенсорно збагаченого середовища в закладі дошкільної освіти розглядаємо як багатокомпонентну систему, що складається з таких елементів, як-от: мета створення сенсорно збагаченого середовища (для чого створювати?); зміст сенсорно збагаченого середовища (у чому єдність елементів цілого?); форми, методи, прийоми (як використовувати?); педагог і батьки (хто створює?); дитина (хто використовує?) [4].

У сенсорно збагаченому середовищі передбачається практична реалізація декількох принципів, а саме: принцип «участі дитини», принцип збагачення середовища, принцип «грамотності, що народжується». Коротко схарактеризуємо зазначені принципи.

Принцип «участі дитини»: дитина вже в ранньому дитинстві має бути суб'єктом своєї освіти. Передусім у зарубіжній педагогіці сформувалося уявлення про дитину як істоту, яка володіє значними ресурсами. На думку О. Запорожця, слід урахувати ресурсність і цінність дошкільного дитинства для подальшого розвитку людини [3]. М. Вудхед обстоює думку, що відбувається зміна освітніх парадигм: за дитиною визнається можливість бути хоча б в деякій мірі суб'єктом своєї освіти [10]. Дитина рано має отримати досвід активного суб'єктного ставлення до власної освіти, щоб бути готовою в майбутньому до навчання впродовж життя (life-long-learning). Про практично зреалізований принцип можна

стверджувати, якщо голос дитини буде почутий [9]. Під «голосом дитини» розуміються різні способи вираження нею свого розуміння світу і ставлення до нього. Так, І. Сірай-Блетчфорд пропонує розглянути природу поняття «розвиток, що виникає». Розвиток у ранні роки, на думку авторки, визначається як освітня відповідь і взаємодія з траєкторіями розвитку маленьких дітей в ігровій діяльності. Ідеї В. Давидова про «розвинене дитинство» співзвучні ідеям зарубіжних авторів, які розробили низку «партиципативних» практик, в яких діти виступають як активні учасники і можуть пред'явити своє розуміння ситуації як собі, так й іншим (обговорення минулих подій і їх оцінка, створення карт, фото- і відео зйомка, створення дітьми рукописних книг, створення дітьми карт місцевості й планів на день тощо) [2]. В освітньому полі дошкільця набув поширення термін «мозаїчний підхід» (А. Кларк) [8]. Слово «мозаїка» символізує поєднання різноманітних занять і практик, які допомагають в сукупності отримати уявлення про інтереси та погляди кожної дитини. Акцент робиться на тому, щоб діти були оточені своїми творами і фотографіями, свідомством своєї спроможності. Більш того, саме результати дитячої діяльності, які можуть бути зафіксовані і пред'явлені як самій дитині, так і іншим дітям, батькам та ін., тепер вважаються «освітньою документацією».

Принцип збагаченого середовища: дитяча суб'єктність проявиться лише тоді, коли буде створено особливі умови, а саме: предметно-просторове середовище має дозволяти дитині бути активною і здійснювати вибір. Втілюючи ідеї М. Монтесорі, Ж. Піаже, Л. Виготського, Дж. Дьюї, вальдорфської педагогіки, Л. Малагуцці (Реджіо Емілія, Італія) наполягав на тому, що в дитини має бути багато можливостей самовираження за допомогою різних культурних засобів (кольору, руху, слуху, звуку, тактильного сприйняття тощо) [7]. Відомою є його метафора про те, що в дитини сто мов, а дорослі використовують тільки одну з них, а також теза про те, що дошкільця є «третім педагогом» (після батьків і вихователів).

Створення сенсорно збагаченого середовища веде до того, що мимовільність дитини раннього віку, її поведінка, «відволікання» стають союзником. Вільних матеріалів (у доступності), устаткування, іграшок повинно бути настільки багато, щоб створити умови для вибору дитиною і діяльності, і партнерів для неї, а якість їх повинна бути такою, щоб вони

допускали складні види культурних процесів. «Середовищний» підхід оминув межі будь-якої комплексної освітньої програми і став потужним трендом у дошкільній освіті України.

Принцип «грамотності, що зароджується» (поняття введено в 1966 році новозеландською дослідницею М. Клей) описує різноманітні способи взаємодії зі знаками, які складаються в дитини ще в ранньому віці, є передумовою навчання письма та читання. Передвісником майбутніх читання і письма є так зване «предчитання» (імітація читання, розповіді за картинками, водіння пальчиком за текстом улюбленої книжки) і «предписьмо» (каракулі, що зображують письмо та розповідання малюком за своїми каракулями), коли діти освоюють сенс цих умінь. Виявилось, що освоєння письма і читання може йти паралельно з освоєнням усного мовлення і навіть сприяє їх розвитку. Діти досить рано (якщо для цього створено умови) можуть виявити, що знаки мають значення, і захопитися їх розшифровкою. Передумовами є освітні ситуації, в яких створюються знаки і правила для повсякденного життя, записуються дитячі історії тощо. З'явився навіть термін для опису середовища «print-rich» - тобто середовище, насичене знаками. Аналогічні ідеї були в дослідників, які працювали під керівництвом О.Запорожця: зокрема, Ф. Сохіна та Є. Шулешка, що ідею в Україні розвиває К. Крутий [6].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Освітнє середовище сприятиме особистісному розвитку дітей раннього віку, якщо воно є насиченим, доступним, орієнтованим на підтримку дитячої індивідуальності. Те, наскільки середовище орієнтоване на підтримку суб'єктності дитини, оцінюється за наявністю слідів активної діяльності дітей, творів, створених за задумом дитини, присутності фотографій та інших матеріалів, що дозволяють дітям усвідомити свою компетентність, самостійність і спроможність.

Аналіз основних особливостей зовнішнього і внутрішнього сенсорно збагаченого середовища дозволяє визначити особливості, що обумовлюють можливості подальшого збагачення цього середовища. Акцент у подальшому розвитку аналізованої проблеми слід робити на збагаченні середовища як особливого засобу інтеграції накопиченого педагогічного досвіду в цілісну педагогічну систему, а також у складність ситуації розвитку дитини, яка враховується дорослими.

Список використаних джерел

1. Аникич С. А. Использование шкал ECERS-R при оценке качества образовательной среды [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). – М.: Бук-Веди, 2017. – С. 29-31. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/215/12460/> (дата обращения: 15.01.2020).
2. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения. Сборник статей. – Томск : Пеленг, 1995. 144 с.
3. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. С.243-267.
4. Крутий К.Л. Емпіричне дослідження вільної гри дитини в умовах закладу дошкільної освіти під час проведення «Дня без іграшок» / Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірник наукових праць. № 1 (93). – 2019. – С.26-44. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/12407>
5. Крутий К.Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : Монографія : У 2-х ч. – Частина перша. Концепції, проектування, технології створення. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2009. – 320 с.
6. Крутий К.Л. Стіни, стеля та підлога, які говорять. Оптиміальне перетворення освітнього простору дитячого садка / К.Л. Крутий // Дошкільне виховання. – 2019. – № 1. – С.3-8.
7. Копецкий А. Научно одетых. Реджио педагогика. Часть 1. – М. : Книга, 2015. С.23-40.
8. Clark A. (2005). «Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives», in Clark, A., Kjørholt and Moss, P. (eds.) Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services. Bristol: Policy Press, pp. 29-49.
9. Siraj-Blatchford I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. Education and Child Psychology, 26 (2), 77-89.
10. Woodhead Martin (1999). Towards a global paradigm for research in early childhood education. European Early Childhood Education Research Journal, 7(1) pp. 5-22.

References

1. Anikeich S.A. (2017). Using ECERS-R scales in assessing the quality of the educational environment. M.: Buki-Vedi. P. 29-31.
2. Davydov V.V. (1995). On the conception of developmental learning. Collection of articles. – Tomsk: Peleng. 144 p.
3. Zaporozhets A.V. (1978). The importance of early periods of childhood for the formation of a child personality // The principle of development in psychology. – M.: Science. P.243-267.
4. Krutiy K.L. (2019). An empirical study of the free game of the child in the conditions of the preschool educational establishment during the "Day without toys" / Humanization of the educational process. Collection of scientific works. No. 1 (93). P.26-44.

5. Krutiy K.L. (2009). Educational space of a preschool educational establishment: Monograph: In 2 p - Part one. Conceptions, design, creation technologies. Zaporizhzhia: LLC "LIPS" LTD. 320 p.
6. Krutiy K.L. (2019). The walls, ceiling and floor that speak. Optimal transformation of educational space of kindergarten / K.L. Krutiy// Preschool Education. № 1. – P.3-8.
7. Kopetsky A. (2015). Scientific about children. Regio pedagogy. Part 1. – M.: Book. P.23-40.
8. Clark A. (2005). «Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives», in Clark, A., Kjørholt and Moss, P. (eds.) Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services. Bristol: Policy Press, pp. 29-49.
9. Siraj-Blatchford I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. Education and Child Psychology, 26 (2), 77-89.
10. Woodhead Martin (1999). Towards a global paradigm for research in early childhood education. European Early Childhood Education Research Journal, 7(1) pp. 5-22.

В статье рассматриваются теоретические аспекты вопроса личностного развития детей раннего возраста, в частности, акцентируется внимание и то, что одним из важных условий личностно-ориентированного образования является сенсорно обогащенная среда. На основе анализа научных источников представлены интегральные критерии сенсорно обогащенной среды для учреждений дошкольного образования. Уточнена сущность понятия «сенсорно обогащенная среда»; очерчена структура сенсорно обогащенной среды в учреждениях дошкольного образования и раскрыты принципы, практическая реализация которых предполагается в сенсорно обогащенной среде; акцентировано внимание на ключевой роли воспитателя в гармоничном личностном развитии ребенка.

Ключевые слова: дети раннего возраста, образовательная среда, сенсорно обогащенная среда заведения дошкольного образования, личностное развитие, развивающая предметно-пространственная среда.

Creating an educational environment that most fully complete the personal development needs of participants in the educational process is one of the most important prerequisites for a person-centered education. A sensory enriched environment is a set of conditions (in an establishment, family) that maximally contributes to the children's personal development in their meaningful activities. Approaches to the creation of a sensory-enriched environment have been focused on the values and interests of younger children, taking into account their age potential, preserving the infant subculture, enriching, amplifying the sensory development, interconnecting all aspects of the baby's life. In our opinion, creating a sensory enriched environment in the establishment and in the family will provide: optimal sensory load on the child to protect against fatigue sensory stimuli; creation of conditions for sensory development; interaction with the family to ensure full sensory development of the child; free time provided to the child during the day. The structure of a sensory-enriched environment in a preschool educational establishment has been considered as a multicomponent system consisting of such elements as: the purpose of creating a sensory-enriched environment (why create it?); the content of the sensory enriched environment (what is the unity of the elements of the whole?); forms, methods, techniques (how to use?); teacher and parents (who creates?); baby (who uses?). The analysis of the main features of the external and internal sensory enriched environment allows to determine the features that determine the possibilities of further enrichment of this environment. We believe that the educational environment will promote to the personal development of younger children, if it is rich, accessible, oriented to support children's individuality. The extent to which the environment is geared towards supporting the child's personality is assessed by the presence of traces of children's active activity, works designed by the child, the presence of photographs and other materials that allow children to become aware of their competence, independence and ability. The author has outlined the structure of the sensory enriched environment in preschool educational establishment and reveals the principles, the practical implementation of which is envisaged in the sensory enriched environment of the preschool educational establishment. The practical significance of the article has been to clarify the sense of the conception of "sensory enriched environment".

Key words: children of younger age, educational environment, sensory-enriched environment of preschool education, personal development, developmental object-space environment.

УДК 37.013.82:37.016:81-056.264(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-57-60

Куцин Еріка Карлівна

аспірант,

Мукачівський державний університет м. Мукачеве

orcid id /0000-0002-1901-7422

КАЗКОТЕРАПІЯ В ЕСТЕТИЧНОМУ СТАНОВЛЕННІ ДИТИНИ З ВАДАМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядається такий вид арт-терапії як казкотерапія в естетичному вихованні дітей з вадами мовлення. Доведено, що за допомогою казки можна знизити у дітей рівень тривожності і агресивності, розвинути вміння долати труднощі і страхи, збуджувати творчі здібності, передавати дітям основні життєві принципи й закономірності. Зконцентровано увагу на умовах використання казкотерапії для естетичного становлення дитини як способу активізації дитячих ресурсів, потенціалу особистості. Автором представлено рекомендації щодо застосування казкотерапії в процесі формування зв'язку між подіями в казках і поведінкою в перенесенні смислів казки в реальну дійсність.

Ключові слова: казкотерапія, діти з вадами мовлення, естетичне виховання, умови застосування казкотерапії, корекція.

Постановка проблеми. Дошкільний вік найбільш насичений досить важливими досягненнями в індивідуальному розвитку дітей. Період активного засвоєння дитиною розмовної мови, становлення і розвитку всіх сторін мовлення: фонетичного, лексичного, граматичного. Повноцінне опанування рідного мовлення в дошкільному віці є необхідною умовою вирішення завдань розумового, естетичного і морального виховання дітей в максимально сензитивний період розвитку. В останні роки в усьому

світі спостерігається тенденція до зростання чисельності дітей з вадами мовлення, найпоширенішим порушенням серед дошкільнят є загальне недорозвинення мови, розладом, при якому порушується формування всіх компонентів мовленнєвої системи, тобто звукового боку (фонетики) і смислового боку (лексики, граматики). На цей вік також припадають основи естетичного формування, які спираються на власний досвід дитини, на практику її взаємін з оточуючими – коли дитина починає активно взаємодіяти з

дорослими і однолітками [4, с.7].

Мовленнєва функція є однією з найважливіших психічних функцій людини. Тому до найважливіших завдань з дошкільнятами, які мають порушення мови, відноситься формування у них зв'язного монологічного, діалогічного мовлення. Це необхідно як для найбільш повного подолання системних вад мовлення, так і для підготовки дітей до майбутнього шкільного навчання. Кожне заняття проводиться в ігровій формі. У роботі використовуються різноманітні прийоми і види завдань з навчання розповіді: завдання з переказу, розповідь за малюнками, розповідь з елементами творчості. Для більш повного подолання мовного недорозвинення в роботі з дітьми активно застосовуються арт-терапевтичні засоби, зокрема, казкотерапія. Казки не тільки вчать дітей правильно приймати життєві рішення, але і, в першу чергу, розвивають вищі психічні функції, які згодом є важливою складовою особистості дитини.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. В даний час вітчизняні та зарубіжні психологи і педагоги: Г. Азовцев, І. Вачков, А. Гнезділов, Т. Грабенко, А. Константинова, М. Осоріна, Е. Лісіна, Є. Петрова, Д. Соколов, займаються розвитком казкотерапевтичного напрямку в психології та педагогіці. Багато з них самі «розробляють» казки для казкотерапевтичного процесу і пропонують різні варіанти роботи з казкою. Ефективність використання різних видів арттерапії в корекційному навчанні підтверджується широким спектром наукових праць із казкотерапії (Т. Зінкевич-Євстигнєєва, В. Мурашевський, А. Міллер, О. Рау). Спроби досліджувати казки, поглянути на них під незвичним кутом, побачити щось приховане, абсолютно нереальне на перший погляд, робилися вченими неодноразово. Педагоги-психологи у своїх роботах демонструють факт того, що казки викликають інтенсивний емоційний резонанс як у дітей, так і у дорослих.

Мета статті: дослідити значення казкотерапії в естетичному становленні дитини з вадами мовленнєвого розвитку.

Результати дослідження. Арт-терапія відносно новий метод психотерапії, який отримав активний, бурхливий розвиток останнім часом, термін (*arttherapy*) з'явився лише на початку 1940-х років. Арт-терапія (лат. *Ars* – мистецтво, грец. *Therapeia* – лікування) є методом психологічної корекції за допомогою художньої творчості [1, с.18].

Арт-терапія надає дитині можливість програвати, переживати, усвідомлювати конфліктну ситуацію. Арт-терапевтичні методики дозволяють занурюватися в проблему настільки, наскільки дитина готова до її переживання. Сама дитина, як правило, навіть не усвідомлює те, що з нею відбувається. Основними цілями арт-терапії є вираз емоцій і почуттів, пов'язаних з переживаннями своїх проблем, активний пошук нових форм взаємодії зі світом, підвищення адаптивності й гнучкості в постійно мінливому світі.

Всі діти з вадами мовлення швидко відволікаються, втомлюються, не утримують в пам'яті завдання. Не завжди доступні дітям логічні й тимчасові зв'язки між предметами і явищами. Саме ці особливості мовленнєвих порушень диктують головну мету використання прийомів казкотерапії. Казкотерапія заснована на читанні, прослуховуванні, відтворенні дітьми казок, оповідань, вона допомагає інтелектуальному і моральному розвитку.

Величезну роль в збагаченні духовного життя дошкільнят, залучення їх у творчість відіграє мистецтво, естетичне виховання. Воно починається з формування стійкої особистісної потреби, переходячи в організацію почуттів, думок людини, організацію естетики побуту, навколишнього середовища, закликає бути непримиренним до всього потворного навколо. Високий рівень естетичної потреби формується в процесі регулярного спілкування з мистецтвом, в процесі творчості. Художня творчість – найдоступніша для дитини, навіть маленької. Необхідність художньо-естетичного розвитку особи обумовлена оновленням дошкільньої освіти, її гуманізацією, особистісною орієнтацією. Художньо-естетичний розвиток особистості дитини можливий

тільки через розвиток емоційного сприйняття навколишнього світу. Саме художньо-естетичний розвиток особистості – ключ до духовного оздоровлення суспільства. Звичайно, залучення до художньої творчості ще не дає гарантії, що виросте хороша людина, але сам процес творчої діяльності збагачує базис людської душі, відкриває нові зв'язки з навколишнім світом [5, с.50].

У дошкільному віці дитина набуває перші навички культури поведінки, поведінки в колективі, ставлення до чужих речей та іншої думки, у неї формуються початкові моральні уявлення та поняття, формується свій світогляд, визначаються цінності та орієнтири, діти вчаться бути самостійними. Особливу увагу формуванню естетичного розвитку потрібно приділяти дітям з вадами мовлення. В силу свого дефекту далеко не всі діти можуть засвоїти ті чи інші естетичні особливості. Комуś із дітей потрібна допомога в орієнтуванні своїх дій, комуś потрібна допомога, щоб більш чітко пояснити ті чи інші вчинки і вибір певної лінії поведінки. Для деяких дітей важлива оцінка обраної поведінки, допомога в регуляції поведінки і у вираженні соціальних емоцій.

Результатом естетичного виховання є естетичний розвиток. Важливо, щоб робота вихователя будувалася на науковій основі та проводилася за певною програмою, яка враховує сучасний рівень розвитку різних видів мистецтва, з дотриманням принципу поступовості, послідовного ускладнення вимог, диференційованого підходу до знань і вмінь дітей з вадами мовлення.

Естетичне виховання тісно пов'язане з сучасністю і багато в чому визначається ним. Естетичне виховання дійсності передбачає близькість до життя, прагнення перетворити навколишній світ, близькість, природу, предметне середовище. Дитина з перших років життя несвідомо тягнеться до всього яскравого і привабливого, радіє блискучим іграшкам, барвистим квітам і предметам. Все це викликає у неї почуття задоволення, зацікавленість. Слово «красивий» рано входить в життя дітей. З першого року життя воничують пісню, казку, розглядають малюнки; одночасно з дійсністю мистецтво стає джерелом їх радісних переживань. У процесі естетичного виховання у них відбувається перехід від несвідомого відгуку на все яскраве, красиве до свідомого сприйняття прекрасного [2, с.47].

Естетичне сприйняття дійсності має свої особливості. Основним для нього є чуттєва форма речей – їх колір, форма, звук. Тому його розвиток вимагає великої сенсорної культури. Краса сприймається дитиною як єдність форми і змісту. Форма виражається в сукупності звуків, фарб, ліній. Однак сприйняття стає естетичним тільки тоді, коли воно емоційно забарвлене, пов'язане з певним ставленням до нього. Естетичне сприйняття нерозривно пов'язане з почуттями, переживаннями. Особливістю естетичних почуттів є безкорислива радість, світле душевне хвилювання, що виникає від зустрічі з прекрасним.

У казковому сюжеті зашифрована більшість основних проблем і життєвих ситуацій, які переживає кожна людина. Людина часто замикається на якійсь своїй проблемі і не здатна вийти з її межі, осмислити ситуацію під іншим, більш загальним кутом. Казка в силу своєї багатовікової мудрості глибоко проникає в несвідоме дитини і активізує потенційні частини особистості, які допомагають знайти свій власний вихід з проблемного стану; казка дозволяє не директивно, а м'яко, підійти до оцінки ситуації, здійснюючи виховний і терапевтичний вплив як на поведінковому, так і на глибинному морально-ціннісному рівні.

В рамках спільних цінностей, властивих культурі, де живе дитина, тільки вона сама здійснює вибір тієї чи іншої цінності. Вона весь час робить і переробляє себе сама, тобто сама визначає свої вчинки, змінюючи або конкретизуючи свою систему.

На сучасному етапі розвитку казкотерапії найбільш розробленими є, на нашу думку, програми комплексної казкотерапії Т. Зінкевич-Євстигнєєвої [2]. Її концепція базується на 5 видах казок: художні, дидактичні, психокорекційні, психотерапевтичні, медитативні [2, с.25]. На думку науковця, у символічній формі казки міститься інформація про те: як влаштований цей світ, хто його створив, як цінувати дружбу й любов; якими цінностями керуватися

у житті; як прощати.

У роботі з дітьми з вадами мовлення включення елементів казкотерапії дозволяє вирішувати різноманітні завдання:

– розвивати всі компоненти мови: фонематичне сприйняття, роботу над артикуляцією, вдосконалення складової структури слова, вдосконалення зв'язкових висловлювань;

– розвивати просодичний бік мовлення (розвиток темпо-ритмічного боку мовлення, робота над правильним диханням, голосом, інтонацією);

– виховувати любов до природи, доброту, увагу, витримку, відповідальність;

– розвивати пізнавальні процеси: мислення, пам'ять, уяву, фантазію.

При роботі з казкою використовують наступний алгоритм дій: 1) читання казки; 2) вправи на ритмізацію «рух героїв казки»; 3) пантомімічні етюди; 4) вправи на активізацію лексики; 5) вправи на довільне напруження і розслаблення м'язів (з використанням музикотерапії); 6) ігри та ігри-драматизації [5, с.51].

Заняття будуються з урахуванням вікових особливостей і проблеми мовленнєвих порушень дитини. Структура заняття для кожної дитини індивідуальна. Використання на заняттях технологій казкотерапії має наступні переваги:

1) кожна дитина бере участь у роботі, яка не вимагає від неї будь-яких здібностей до образотворчої діяльності або художніх навичок;

2) арт-терапія допомагає через невербальне спілкування робити перші кроки до самопізнання і саморозкриття;

3) образотворча діяльність зближує дітей і допомагає вступати в процес пізнання і прийняття один одного;

4) викликає у дітей позитивні емоції, допомагає подолати погані настрої, апатію, безініціативність.

У структурі арт-терапевтичного заняття виділяються дві частини. Перша частина невербальна, творча, неструктурована, з використанням різноманітних механізмів невербального самовираження та візуальної комунікації. Друга частина вербальна, аперцептивна і формально більш структурована з використанням механізмів вербального самовираження та візуальної комунікації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, дошкільний вік – це особливий вік для естетичного виховання. У дошкільнят формується ставлення до світу, відбувається розвиток естетичних якостей майбутньої особистості. Всебічний розвиток і виховання дітей із застосуванням казкотерапії відбувається не саме по собі, а відповідно до вимог самої образотворчої діяльності. Включення в структуру занять різних видів арт-терапії не тільки збагачує заняття з розвитку порушень мовлення, а й зробить його більш захоплюючим і створить дітям мотивацію до активного залучення в навчальний процес. Казкотерапія допомагає дитині висловити власні почуття, емоції, подолати ті труднощі, які не дозволяють їй повною мірою стати учасником освітнього процесу, а вихователь дасть можливість з інтересом і ненав'язливо займатися корекційною роботою. У розвитку творчої діяльності на занятті створюються позитивні умови для розвитку відчуттів і емоцій, які перейдуть в естетичні почуття.

Список використаних джерел

1. Заширинская О. В. Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: Сказкотерапия/ О.В. Заширинская СПб.: Лань, 2015. 234 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Проективная диагностика в сказкотерапии/ Т. Зинкевич-Евстигнеева СПб.: Речь, 2013. 316 с.
3. Киселева М. Арт-терапия в работе с детьми : руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми./ М. Киселева СПб.: Речь, 2014. 160 с.
4. Ломко О. Якщо дитина-інвалід оточена турботою батьків і педагогів, то її недуга буде переможена. *Освіта України*. 2012. 15 березня. С. 7.
5. Сак Т. Якщо у вашому класі навчається дитина з особливою поведінкою / *Початкова школа*. 2014. №4. С. 50–51.

Reference

1. Zashchirinskaya O. V. Kazka v hostyakh u psikhologiyi. Psikhologichni tekhniki: Kazkoterapiya/ Lan', 2015. 234 s.
2. Zinkevych-Yevstyhnyeyeva T. Proektyvnaya diahnostyka v kazkoterapiyi/ T. Zinkevych-Yevstyhnyeyeva SPb. : Mova, 2013. 316 s.
3. Kysel'ova M. Art-terapiya v roboti z dit'my: kerivnytsstvo dlya dytyachykh psikhologiv, pedahohiv, likariv i fakhivtsiv, shcho pratsyuyut' z dit'my/ M. Kysel'ova SPb. : Mova, 2014. 160 s.
4. Lamko O. Esly dytyna-invalid Otocih turbotoyu bat'kiv y pedahohiv, to ee neduhy bude peremozheno. *Osvita Ukrayiny*. 2012. 15 bereznya. S. 7.
5. Sak T. Esly u Vashomu klasi navchayet'sya dytyna z osoblyvymy povedinkoyu / *Pochatkova shkola*. 2014. - №4. S. 50-51

В статтє рассматривается такой вид арт-терапии как сказкотерапия в эстетическом воспитании детей с нарушениями речи. Доказывается, что с помощью сказки можно снизить у детей уровень тревожности и агрессивности, развить умение преодолевать трудности и страхи, возбуждать творческие способности, передавать детям основные жизненные принципы и закономерности. Сконцентрировано внимание на условиях использования сказкотерапии для эстетического становления ребенка как способа активизации детских ресурсов, потенциала личности. В статтє даны рекомендации применения сказкотерапии в процессе формирования связи между событиями в сказках и поведением в переносе смыслов сказки в реальную действительность.

Ключевые слова: сказкотерапия, дети с нарушениями речи, эстетическое воспитание, условия применения сказкотерапии, коррекция.

The purpose of the article is to investigate the value of fairytale therapy in the aesthetic development of a child with speech impairments. The novelty of the research. In the research there is investigated fairytale therapy in the aesthetic development of a child with speech impairments. Art and aesthetic education plays a huge role in enriching the spiritual life of preschoolers, involving them in creativity. It begins with the formation of a stable personal need, moving into the organization of feelings, thoughts of man, the organization of aesthetics of life, the environment, calls to be irreconcilable to everything ugly around. A high level of aesthetic need is formed in the process of regular communication with the arts, in the process of creativity. Creativity is the most accessible for a child, even a little one. Practical meaning of the research. The need for artistic and aesthetic development of the person due to renewal of preschool education, its humanization, personal orientation. The artistic and aesthetic development of a child's personality is possible only through the development of emotional perception of the outside world. It is the artistic and aesthetic development of the individual that is the key to the spiritual healing of society. Of course, involvement in artistic creativity does not guarantee that a good person will grow up, but the process of creative activity enriches the soil of the human soul, opens new connections with the outside world, behaviors in the team, attitudes towards other things and other thoughts, it forms the initial moral ideas and concepts, forms its outlook, defines values and orientations,

children learn to be independent. Particular attention should be paid to the development of aesthetic development for children with speech impairments. Results of the research. The fairy tale encrypts most of the basic problems and life situations that each person experiences. A person is often locked in some of his problem and is not able to go beyond it, to comprehend the situation from a different, more general angle. The fairy tale, by virtue of its centuries-old wisdom, penetrates deeply into the unconscious child and activates potential parts of the individual that help to find their own way out of the problem state; fairy tale allows not directly, but gently, to approach the assessment of the situation, exercising educational and therapeutic influence both at the behavioral and at the deep moral and value level.

Key words: fairy-tale therapy, children with speech disorders, aesthetic education, conditions for the use of fairy-tale therapy, correction

УДК 373.3.013.3:001.2(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-60-63

Лавренова Марія Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

orcid.org/0000-0003-4749-8910

Лалак Наталія Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

orcid.org/0000-0003-2613-3541

Пеняк Вікторія Степанівна,

студент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

У статті окреслюється актуальність проблеми інтеграції змісту і форм навчання молодших школярів. З'ясовано, що першим рівнем інтеграції науковці виокремлюють інтеграційні взаємодії на рівні редукції, які здійснюються у формі міжпредметних зв'язків. Міжпредметна інтеграція спрямована на посилення інформаційного змісту та емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів. Авторами проведено ретроспективний аналіз поняття «міжпредметна інтеграція» і проілюстровано використання міжпредметних зв'язків на уроках «Я у світі» та літературного читання в початковій школі.

Ключові слова: інтеграція, міжпредметні зв'язки, початкова школа, літературне читання, «Я у світі».

Постановка проблеми. Для сучасного етапу розвитку початкової школи характерним є ускладнення змісту освіти, зростання обсягу необхідної інформації та зменшення часу, що відведений для її засвоєння, а також формування у дітей цілісної картини світу. Пошуки шляхів удосконалення системи освіти сприяють відродженню такого методичного явища, як інтеграція навчання.

Першим рівнем інтеграції науковці виокремлюють інтеграційні взаємодії на рівні редукції. Такі взаємодії між дисциплінами здійснюються у формі міжпредметних зв'язків. У педагогічній науці вони розглядаються як міжнаукові зв'язки; як умова, що забезпечує послідовне відображення в змісті предметів об'єктивних взаємодій, які мають місце в природі; як умова виховуючого та розвиваючого навчання; як принцип навчання тощо. Міжпредметні зв'язки на уроках у початковій школі викликають у дітей інтерес до занять, сприяють формуванню ключових та предметних компетентностей, оптимальному виховному процесу.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Міжпредметні зв'язки розглядаються в різних аспектах – філософському, психологічному, загально-педагогічному та інших, що породжує різноманітні підходи до їх трактування та класифікації. Проблема інтеграції у психолого-педагогічній теорії досліджувалася науковцями в різні періоди і з різних позицій. Ідея інтегрованого підходу до навчання, енциклопедичності та взаємозв'язку знань була започаткована у роботах основоположників педагогіки Й. Гербарта, А. Дістервега, Я. Коменського, Дж. Локка, Г. Песталоцці. Про важливість інтеграції знань неодноразово наголошувалось у прогресивній

педагогіці [4]. Ще в епоху Відродження вчені, виступаючи проти схоластики в навчанні, підкреслювали важливість формування у школярів цілісних уявлень про взаємозв'язок природних явищ.

Сьогодні ідея інтеграції змісту і форм навчання приваблює багатьох науковців, учителів-практиків. Вченими досліджені дидактичні особливості інтеграції змісту навчання (О. Біляєв, Л. Варзацька, Т. Донченко, Ю. Колягін, В. Паламарчук, О. Савченко) [5]. Увага провідних дидактів, методистів, педагогів до проблеми міжпредметної інтеграції пояснюється тим, що таке об'єднання спрямоване на посилення інформаційного змісту та емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів. О. Савченко зазначає, що основою уроку з міжпредметними зв'язками є одна навчальна дисципліна, а інформація з інших навчальних предметів використовується з допоміжною метою повторення, прискорення чи закріплення знань. Тобто питання з інших дисциплін мають допоміжне значення [5].

Мета статті: провести ретроспективний аналіз поняття «міжпредметна інтеграція» і проілюструвати використання міжпредметних зв'язків на уроках «Я у світі» та літературного читання в початковій школі.

Результати дослідження. У процесі наукової розробки теоретичних, методологічних та практичних аспектів інтеграції, науковці [2; 3; 5; 8] роз'яснюють як особливість інтегрованих форм проведення уроків у ЗЗСО, так і їх відмінність від уроків з використанням міжпредметних зв'язків. Уроки з елементами інтеграції змісту двох чи більше предметів виражають міжпредметну інтеграцію. Основні тлумачення цього поняття відображені в таблиці 1.

Таб. 1.

Ретроспективний аналіз поняття «міжпредметна інтеграція»

Хронологічні періоди	Сутність поняття
50-ті рр. XXст.	Подолання предметної автономії здійснювалося шляхом постановки питань, пропонування учням завдань і текстів міжпредметного змісту.
60-ті рр. XXст.	Яскравим прикладом було використання міжпредметних зв'язків та інтеграції різних видів навчальної, творчої діяльності в педагогічному досвіді видатного педагога В. Сухомлинського.

Продовження таб. 1.

70-ті – 80-ті рр. XX ст.	Досягнення психологічної науки привели до вивчення системних дидактичних відношень між навчальними предметами.
	Міжпредметність визначалася як дидактичний принцип, який «породив протиріччя між формою і новим змістом, що закономірно призвело до змін форми: перше поступилося місцем поняттю «інтеграція» (А. Кендіхова)
	Якщо раніше терміни «міжпредметні зв'язки» та «інтеграція» навчального матеріалу вживались як синоніми, то в цей період намітилася їх диференціація. «У тих випадках, коли один предмет є основним, а відомості з іншого викладаються лише в допоміжній ролі з метою повторення, прискорення процесу навчання чи закріплення знань, умінь, навичок, є підстави говорити про міжпредметні зв'язки» (Н. Тесняк).
90-ті рр XXст.	Ці дидактичні поняття почали розглядати як різні.
	Міжпредметні інтеграційні зв'язки розглядають як умову єдності виховання, як засіб комплексного підходу до предметної системи, як складову частину, вияв одного з основних принципів дидактики – системності та послідовності. (В. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Мерлін, С. Рубінштейн, В. Самарін).
	При певному співвідношенні між двома або кількома шкільними предметами передбачено взамовикористання спільних для них знань, практичних умінь та навичок, а також методів, прийомів і засобів навчання (І. Лернер, М. Скаткін).
	Міжпредметні зв'язки – це той засіб, який передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, дає можливість здійснювати зв'язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду найважливіших понять (В. Максимова).
	Міжпредметні інтеграційні зв'язки слід розглядати як самостійний дидактичний принцип, що передбачає вивчення навчального матеріалу з урахуванням змісту суміжних дисциплін (І. Зверев, В. Максимова, Н. Лошкарєва).
	Успіх навчання залежить від кількості необхідних взаємозв'язків. Будь-яке навчання зводиться до утворення нових зв'язків, асоціацій. Нові знання вступають в асоціації з уже наявними у свідомості відомостями, які були отримані раніше (І. Павлов).

У контексті нашого дослідження міжпредметні зв'язки на уроках у початковій школі – це система відношень між знаннями, умінями та навичками, які формуються у молодших школярів у результаті послідовного відображення в засобах, методах та змісті навчальних дисциплін тих об'єктивних зв'язків, що існують в реальному світі [1]. Уроки з міжпредметним зв'язками та інтегровані уроки О. Савченко [5] називає різними дидактичними поняттями, оскільки міжпредметні зв'язки передбачають включення в урок запитань і завдань матеріалу з інших предметів, що мають допоміжне значення для вивчення певної теми. На її думку, уроки з міжпредметними зв'язками – це «окремі короточасні моменти уроків, які сприяють глибшому сприйманню та осмисленню якогось конкретного поняття. Тобто міжпредметні зв'язки передбачають використання запитань і завдань із матеріалу інших предметів, що мають допоміжне значення для вивчення теми.

Роз'яснюючи відмінність інтегрованих уроків від уроків із застосуванням міжпредметних зв'язків О. Комар, О. Лобановська, Л. Лаптева, М. Фіцула [8] зазначають, що інтеграція передбачає єднання матеріалу з двох або більше предметів для цілісного його сприймання, а при застосуванні міжпредметних зв'язків на уроці використовується певний матеріал з інших предметів.

Великі можливості для реалізації виховного спрямування курсу «Я у світі» [9] в початковій школі дає міжпредметний зв'язок з літературним читанням. Як показує практика, на уроках освітньої галузі «Суспільствознавство» варто використовувати виховний потенціал літературних творів для дітей В. Сухомлинського, які допомагають сформувати й розвинути у молодших школярів такі ціннісні орієнтири, як: духовні та сімейні цінності; гуманістичні та естетичні почуття; бережливе ставлення до довкілля, природи тощо. Літературна спадщина педагога багата і різноманітна [6; 7]. Через оповідання, казки, притчі, легенди, написані у зрозумілому для дітей викладі, В. Сухомлинський формує ціннісні орієнтири та настанови, вчить розуміти складність і красу людського буття. Його твори допомагають школярам входити у світ людських стосунків, закладають основи самопізнання, потреби саморозвитку, самореалізації особистості. У дітей молодшого шкільного віку досвід міжособистісних стосунків обмежений вузьким колом зв'язків з навколишнім світом. Читання художніх творів В. Сухомлинського, у яких розкривається внутрішній світ переживань, думок, мрій людини, розширює життєвий досвід дітей, сприяє усвідомленню ними цінностей, норм поведінки, які підтримуються суспільством. Це зміцнює природне бажання дитини ставати кращою, дозволяє їй зрозуміти внутрішній світ інших людей.

Проілюструємо це на практиці. До прикладу, на уроці «Я у світі» при вивченні теми «Яким бути» (розділ «Я-людина», 3

клас) можна запропонувати учням ознайомитися з твором В. Сухомлинського «Білка і Добра Людина» [6, с. 24]. Алгоритм роботи наступний:

1. Учням пропонується «про себе» прочитати оповідання «Білка і Добра Людина» і знайти відповідь на запитання: «Скільки гарних справ зробила Добра Людина за одну прогулянку лісом»? (Не наступила на жодну квіточку, врятувала життя білочці, врятувала діточок білочки від сирітства і голодної смерті).

2. Метод «Прес»: Висловіть свою думку: Чи могла Добра Людина пройти повз білочку і не допомогти їй? Поясніть причину появи цієї думки. Назвіть факти, що ілюструють ваші докази. Узагальніть свою думку, зробіть висновок.

3. «Трихвилинне есе», «Крісло автора». Проводячи підсумкову роботу за прочитаним текстом, варто попросити учнів протягом 3 хвилин написати те, що спадає їм на думку щодо прочитаного твору. Школярі (за бажанням) читають міні-твори для всього класу у «Кріслі автора», яке виставлено посеред класу.

4. «Незакінчене речення». «Якби я побачив (ла), що комусь загрожує небезпека, я б...»

Цікаві міжпредметні зв'язки можна побудувати на уроках літературного читання. До прикладу, на уроці «Весна іде, красу несе» (Літературне читання, 3 клас). Для творення зв'язного тексту, дітям пропонується така система завдань: закликаємо весну; зробимо відкриття; доберемо антоніми; послухаємо легенду; поринемо в поезію; складемо оповідання; зав'яжемо «вузлики» на пам'ять.

Після спостереження у живій природі молодші школярі, використовуючи знання з народознавства, закликають весну, співаючи заклик-веснянку. Слухають музику, співвідносять споглядання в природі.

– Що відображають звуки? (Сходить сонце, блищить роса, оживає природа, розпускаються квіти, прокидаються пташки, дзюркотить струмочок і сама Весна пішла у веселий танок).

Перед дітьми у маленьких вазочках первоцвіти – проліски, мати-й-мачуха, гусяча цибулька, фіалки, ряст.

– Що допомогло нам відчутти красу? (Спостереження за змінами у живій природі, квітами, слухання музики).

– А як ще можна відчутти красу?

Діти слухають легенду про Нарциса, оглядають живу квітку і відповідають на питання:

– Що ж зробило красеня потворним?

(Байдужість, самозакоханість, зазнайство – риси, які народжують ще більш потворну – егоїзм).

Учні добирають слова-антоніми.

(Краса – потворність, зрада – вірність, любов – ненависть, зло – добро, щирість – заздрість, брехливість – правдивість).

Учні роблять висновок: «Той, хто нищить красу – стає

потворним».

Можна запропонувати учням скласти тексти за поданим початком: Якось навесні хлопчик побачив дивну квітку. Вона йому дуже сподобалась. Вона була... (включається опис). Хотів було зірвати ...

Далі діти вибирають варіанти: 1) ... а квіточка промовляє: «Не губи! Не ..., дай ... білим світом»; 2) ... як раптом помітив краплинку на пелюстці. Йому здалося, що ...

Кінцівку також можна придумати за варіантами: Живи, квітньо, рости, красуйся ...; моя рука ніколи і нікому не ...; краще я тебе (намалюю, сфотографую, приведу до тебе ...). В кінці зачитується оповідання В. Сухомлинського «Хлопчик і дзвіночок конвалії». У підсумку діти скажуть «Хто нас вчить відчувати красу» (матінка-природа).

– Чи всяк може її побачити? (Не може побачити той у кого ліниве око).

– В чому проявляється краса людини? (У рисах, вчинках, поведінці). Діти згадують прислів'я (З краси води не пити. Не все золоту, що блищить). І нарешті вузлик на пам'ять: «До краси можна доторкнутись тільки серцем».

Так проходить зв'язок вивченого матеріалу з літературного читання з темами курсу «Я у світі»: «Яким бути?», «Як досягти успіху», «Хочеш бути щасливим, не будь лінивим» [9].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, комплексне застосування знань з предметів «Я у світі» та літературного читання – це закономірність сучасного життя, що вирішує складні суспільні, технологічні та виховні завдання. Уміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей та методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, навчальної, художньої діяльності учнів початкової школи в сучасних умовах науково-технічного прогресу. Озброєння молодших школярів такими вміннями – актуальне завдання сьогодення, яке диктується тенденціями інтеграції в науці та практиці і розв'язується за допомогою використання міжпредметних зв'язків в освітньому середовищі. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні особливостей проведення інтегрованих уроків з курсу «Я у світі» та літературного читання.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень – К. : ЮРІНКОМ ІНТЕР, 2008. – 1040 с.
2. Коломієць А. М. Міжпредметні зв'язки у контексті проблеми інтеграції / А. М. Коломієць, Д. І. Коломієць // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2009. – № 2. – С. 61–66.
3. Котелянець Н. Роль міжпредметних зв'язків у розвитку особистості молодших школярів / Наталія Котелянець, Марина Юрченко // Рідна школа. – 2000. – № 3. – С. 42–47.
4. Лалак Н. В. Підготовка майбутніх фахівців до інтеграції навчального процесу в початковій школі / Н. В. Лалак // Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі: монографія / Г. В. Товканець та колектив авторів. – Мукачєво : РВЦ МДУ, 2018. – С. 203–220.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – С. 27–31.
6. Сухомлинський В. Вічна тополя: Казки. Оповідання. Етюди: Для молод. шк. віку / Упоряд. О. Сухомлинською, заг. ред. передм. Д. Чердиченка. – К. : Генеза, 2003. – 272 с.
7. Сухомлинський В. О. – видатний український педагог // Початкова школа – 2000. – № 9. – С. 3.
8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : Навч. посіб. – К. : «Академвидав», 2006. – 352 с.
9. Я у світі. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 3 – 4 класи. [Електронний ресурс]. – Методичний портал: Режим доступу – http://nachalka.com.ua/publ/nova_programa_ja_u_sviti

References

1. Kremen, V. H., ed. 2008. *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. Kiev: YuRINKOM INTER.
2. Kolomiets', A. M., Kolomiets', D. I., 2009. *Mizhpredmetni zv'yazky u konteksti problemy intehtratsiyi [Cross-domain links in the context of integration issues]*. *Pedagogy and Psychology of Vocational Education*, 2, pp. 61–66.
3. Kotelyanets', N., Yurchenko, M., 2000. *Rol' mizhpredmetnykh zv'yazkiv u rozvytku osobystosti molodshykh shkolnyariv [The role of cross-curricular connections in the development of the personality of younger students]*. *Home school*, 3, pp. 42–47.
4. Lalak, N. V., 2018. *Pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv do intehtratsiyi navchal'noho protsesu v pochatkoviy shkoli [Preparing future professionals to integrate the educational process in primary school]*. In: H. V. Tovkanets. 2018. *Teacher education and training in the contemporary socio-cultural environment*. Mukachevo: RVC MSU. pp. 203–220.
5. Savchenko, O. Ya. 1999. *Dydaktyka pochatkovoyi shkoly [Primary school didactics]*. Kiev: Heneza.
6. Sukhomlyns'kyi, V.; Cherednychenko, D., ed. 2003. *Vichna topolya: Kazky. Opovidannya. Etyudy dlya molod. shk. viku [Vichna topolya: Fairy Tales. Story. Etudes for the young. sch. Age]*. Kiev: Heneza.
7. Sukhomlyns'kyi V. O. – vydatnyy ukrayins'kyi pedahoh [Sukhomlynskyi V. O. – prominent Ukrainian teacher]. 2000. *Primary school*, 9, p. 3.
8. Fitsula, M. M. 2006. *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of high school]*. Kiev: «Akademyvdyav».
9. Ya u sviti. Prohrama dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv. 3 – 4 klasy [Ya u sviti. The program for secondary schools. Grades 3 - 4] [online]. Available at: http://nachalka.com.ua/publ/nova_programa_ja_u_sviti.

В статье определяется актуальность проблемы интеграции содержания и форм обучения младших школьников. Выяснено, что первым уровнем интеграции ученые выделяют интеграционные взаимодействия на уровне редукции, которые осуществляются в форме межпредметных связей. Межпредметная интеграция направлена на усиление информационного содержания и эмоциональное обогащения восприятия, мышления и чувств учеников. Авторами проведен ретроспективный анализ понятия «межпредметная интеграция» и проиллюстрировано использование межпредметных связей на уроках «Я в мире» и литературного чтения в начальной школе.

Ключевые слова: интеграция, межпредметные связи, начальная школа, литературное чтение, «Я в мире».

The article describes the relevance of the problem of integration of content and forms of education of elementary schoolchildren. It has been found that the first level of integration, scientists distinguish integration interactions at the level of reduction, which take the form of interdisciplinary relationships. The attention of leading didactics, methodologists, and educators to the problem of interdisciplinary integration in elementary school is explained by the fact that it aims at enhancing of elementary schoolchildren information content and emotional enrichment of the perception, thinking

and feelings. Interdisciplinary lessons and integrated lessons O. Savchenko calls different didactic concepts, because interdisciplinary relationships involve the inclusion of other disciplines that are of secondary importance for the study of a particular topic in the lesson. According to her view, lessons with interdisciplinary relationships are "some brief moments" of lessons that contribute to a deeper understanding and understanding of a particular concept. That is, interdisciplinary relationships involve the use of questions and tasks from the material of other disciplines that are of secondary importance for the study of the topic. The concept of "interdisciplinary integration" has been retrospectively analyzed by authors and the use of interdisciplinary relationships in "I in the World" lessons and literary reading in elementary school have been illustrated. The complex application of knowledge in these subjects is a regularity of modern life that solves complex social, technical and technological problems. The ability to comprehensively apply knowledge, synthesize it, transfer ideas and methods from one science to another is at the heart of a creative approach to the scientific, educational and artistic activities of elementary schoolchildren in modern conditions.

Key words: integration, interdisciplinary relationships, elementary school, literary reading, «I am in the world».

УДК 37.013

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-63-66

Олексюк Наталія Степанівна,

доктор педагогічних наук, професор,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

orcid.org/0000-0002-1538-1470

СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА

У статті зазначено основні проблеми сімей, в яких виховуються діти з особливими потребами та обґрунтовано актуальність соціальної роботи з ними. Відповідно до рівня сформованості показника психолого-педагогічної адаптації сім'ї до особливих потреб дитини, виділено три типи сімей (сім'ї з високим, середнім та низьким рівнями) й вказано схеми поведінки батьків стосовно дітей, що мають особливі потреби. На основі аналізу зарубіжних практик виявлено спільні та відмінні риси щодо надання соціальної допомоги означеній категорії сімей в Україні. Розкрито сутність соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами, досліджено й обґрунтовано її зміст. Визначено шляхи оптимізації соціальної роботи з сім'ями, в яких виховуються діти з особливими потребами.

Ключові слова: особливі потреби; діти з особливими потребами; батьки дітей з особливими потребами; соціальна підтримка; соціальна адаптація; соціальна робота.

Постановка проблеми. У сучасному світі соціальний захист сім'ї, дітей, забезпечення рівних можливостей та реалізації прав для всіх, особливо найвразливіших груп населення, набуває пріоритетності. В світлі цього підходу, актуального і для нашої країни, допомога сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами, є особливо важливою. Збільшення кількості дітей з особливими потребами є великою проблемою не лише для України. Воно зумовлене цілим рядом різноманітних екологічних, соціальних, економічних та інших чинників, що негативно впливають на загальне здоров'я населення [3, с. 9].

Багате технологічне підґрунтя для допомоги дітям з особливими потребами та їх родинам має соціальна робота – технології соціальної адаптації, корекції та терапії, забезпечення та обслуговування, консультування, реабілітації та підтримки. Головною метою в соціальній роботі з сім'єю, яка виховує дитину з особливими потребами (у тому числі – соціальної підтримки) є допомога родині у забезпеченні оптимальних умов для виховання і розвитку цієї дитини, створенні сприятливого реабілітаційного середовища, а також допомога у збереженні повноцінного функціонування сім'ї як цілісної системи та всіх її членів [6, с. 124].

Основні положення соціальної підтримки сімей, в яких виховуються діти з особливими потребами, окреслені у законах України: «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про охорону дитинства», «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї», «Про освіту», «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг»; Указі Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»; розпорядженні Кабінету Міністрів України «Про затвердження концепції соціальної адаптації осіб з розумовою відсталістю»; постановках Кабінету Міністрів України: «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» [1; 2; 4].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У сучасній науці різні аспекти соціалізації та інтеграції дітей з особливими

потребами знайшли висвітлення в працях Л. Байди, О. Безпалько, О. Василенко, О. Рассказової та ін. Особливості реабілітації осіб з особливими потребами стали предметом досліджень Т. Єжової, Т. Зозулі, О. Романчука, С. Толстоухової та ін. Питання інтеграції дітей з особливими потребами в освітній простір вивчали такі дослідники, як: М. Войцехівський, С. Єфімова, Ю. Найда, О. Савченко та ін. Технологічний аспект соціально-педагогічної роботи із сім'ями, які виховують дитину з особливими потребами, досліджено Р. Вайнолою, А. Капською, А. Паливодою, Л. Тюптею та ін. Основні парадигми й моделі соціальної підтримки сімей з дітьми з особливими потребами розкрито в роботах Т. Алексєєнко, Ю. Богінської та ін. Проте соціальна підтримка батьків дітей з особливими потребами не була до цього часу предметом системного дослідження.

Мета статті: обґрунтування теоретичних і практичних засад соціальної підтримки батьків, які виховують дітей з особливими потребами. Для виконання поставленої мети нами були визначені такі завдання: схарактеризувати основні проблеми сімей, в яких виховуються діти з особливими потребами; розкрити теоретичні аспекти соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами; проаналізувати зарубіжні практики соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами; обґрунтувати зміст соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами та виявити шляхи її оптимізації.

Результати дослідження. Як очевидно з аналізу різних джерел, дотепер в Україні не було єдиного термінологічного визначення статусу дитини з особливими потребами. У цьому контексті використовувалися такі поняття, як: «інвалід», «дитина, яка має фізичні та психічні відхилення», «дитина з обмеженими функціональними можливостями», «дитина з особливими потребами», «дитина з вадами розвитку», «дитина з особливими освітніми потребами», «аномальні діти», «діти з порушеннями розвитку», «діти з особливими освітніми процесами». Здійснений нами аналіз наукових джерел дав змогу дійти висновку, що дитина з особливими потребами – це особа, віком від народження до 18 років, яка має порушення фізичного та (або) психічного здоров'я, спричинені екзо- та ендогенними чинниками і потребують системної медичної, психологічної та соціальної (соціально-педагогічної) підтримки [1, с. 122; 3, с. 5].

У результаті наукового пошуку нами виокремлено причини, що формують особливі потреби дитини, а саме: внутрішні (вроджені патології, хромосомні порушення; спадкові хвороби; хвороби центральної нервової системи; розлади психіки) та зовнішні (поранення, каліцтво, дія електроструму, отруйних речовин, вплив вірусів, психотравмуючі ситуації, порушення харчування) [2, с. 17; 3, с. 9]. Ученими вказуються такі особливості психофізичного розвитку дітей залежно від виду порушення: уповільнений темп дозрівання різних психічних функцій; затримка в розвитку рухових і мовленнєвих функцій, формуванні навичок самообслуговування; пізні й неповноцінні поєднання сприймання зі словом, що затримує формування уявлень про навколишній предметний світ; характерна низка труднощів моторного характеру; різні розумові здібності, поведінка і фізичний розвиток; недостатність концентрації уваги, дратівливість та загальна ослабленість [4, с. 56–57; 7, с. 262].

Узагальнюючи особливості соціалізації дітей залежно від виду особливої потреби, ми виділили з них такі основні: перевага рис емоційно-особистісної незрілості, інфантизм (тривале переважаючі ігрові інтереси, слабкість вольових зусиль щодо цілеспрямованої інтелектуальної діяльності); ускладнена соціальна взаємодія, труднощі словесного спілкування; бідність емоційних проявів, одноманітність гри; провідна діяльність до кінця дошкільного віку виявляється не ігрова, а предметна; труднощі в засвоєнні норм поведінки та нерозуміння їхнього змісту; брак цікавості до навколишнього середовища, поява тривоги, замкненості та пригніченості [1, с. 124; 2, с. 81–82].

Встановлено, що порушення розвитку дитини та його особливості породжують появу відповідних потреб як у самій дитини, так і в її батьків. Поява дитини з особливими потребами помітно позначається майже на всіх сферах життєдіяльності родини, викликаючи потребу у підтримці і допомозі не лише для самої такої дитини, але й для родини загалом чи окремих її членів. До проблем сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами і які вона не завжди спроможна вирішити самостійно, відносимо: помітні наслідки для психологічного здоров'я сім'ї; низький потенційний рівень психологічного прийняття в сім'ї дитини, її емоційне відторгнення чи гіперопіка, надмірне акцентування на особливостях розвитку; нестача інформації (стосовно особливостей дитини, можливостей корекції, особливостей виховання, прав на соціальну допомогу, пільги, відповідних закладів освіти, наявних державних і недержавних громадських організацій); проблеми правової сфери, пов'язані не стільки із недоліками у самих документах, скільки із виконанням законів на належному рівні усіма ланками державного управління і фахівцями; незручне територіальне розташування спеціальних закладів освіти, недостатній рівень освітньої і виховної роботи у цих закладах, брак талановитих педагогів тощо; труднощі в адаптації дитини до закладу освіти, і не пристосованість навчальних закладів до їх потреб, неприйняття оточенням; низька матеріальна забезпеченість сімей що виховують дитину із особливими потребами, труднощі в реалізації гарантованих пільг; недостатній розвиток і недоступність технологій ранньої діагностики, корекції, реабілітації, прогнозування медичних наслідків особливих потреб, невисокий рівень забезпечення безкоштовними послугами, нестача кваліфікованих спеціалістів; неприйняття людей із особливими потребами повноцінними членами суспільства, упередженість і стереотипність у ставленні до них з боку багатьох людей, перенесення стереотипності на родичів; відсутність доступності до певних об'єктів, споруд, проблеми транспортного забезпечення тощо [1, с. 126; 3, с. 39; 6, с. 126]. Зазвичай, ситуація, в якій опиняється така родина, являє собою комплекс труднощів різного характеру, що тісно переплітаються, а нерідко і взаємно обумовлюються.

Для характеристики ставлення родини до дитини з особливими потребами вченими виділено інтегральний показник психолого-педагогічної адаптації сім'ї до потреб дитини. Складовими цього показника є: педагогічна культура батьків;

емоційна адаптація батьків (продуктивна/непродуктивна) до проблем інвалідності дитини; психологічний клімат сім'ї, який створює сприятливе/несприятливе середовище для емоційного розвитку дитини з особливими потребами; готовність/неготовність батьків співпрацювати із соціальним працівником; соціально-психологічна адаптованість дитини до власних проблем і потреб [1, с. 130]. Відповідно до змісту означеного показника схарактеризовано такі три типи сімей, як: сім'ї з високим, середнім та низьким рівнями сформованості показника психолого-педагогічної адаптації сім'ї до потреб дитини [4, с. 88]. Виходячи із вище наведених характеристик сімей, вчені виділяють декілька схем поведінки батьків стосовно дітей, що мають особливі потреби, а саме: прийняття особливих потреб дитини; заперечення їх; надмірний захист дитини; прихована або відкрита відмова від дитини [5, с. 59-60].

Соціальна підтримка сім'ї, в якій виховується дитина з особливими потребами – це широкий спектр довгострокових заходів комплексного (медичного, правового, економічного, психологічного та педагогічного) характеру, спрямованих на розширення контактів сім'ї, подолання соціального виключення, залучення до суспільного життя; надання адекватної інформації про перспективи розвитку дитини та її специфічні потреби; сприяння в організації комплексної діагностики і освітнього процесу; надання повноцінної інформації про державну та громадську підтримку, можливі пільги; сприяння спеціалістам різного фаху в складанні індивідуального реабілітаційного «маршруту» розвитку дитини; налагодження сімейного мікроклімату; організація психологічної підтримки батьків та інших членів сім'ї; організація правової підтримки сім'ї, захист її законних прав та інтересів [1, с. 125; 4, с. 29]. Вважаємо, що головною метою соціальної підтримки сім'ї з дитиною з особливими потребами є допомога родині у забезпеченні оптимальних умов для виховання і розвитку такої дитини, створенні сприятливого реабілітаційного середовища, а також допомога у збереженні повноцінного функціонування сім'ї як цілісної системи та всіх її членів.

За кордоном соціальна підтримка батьків дітей з особливими потребами – це інтенсивна форма підтримки сімей, яка запобігає розпаду сім'ї та задоволяє потреби щодо догляду за дитиною чи дітьми. Окрім допомоги, яку дитина і батьки отримують у спеціальних навчальних закладах, існують також інші ресурси (джерела), що можуть бути корисними для батьків і педагогів: групи підтримки для сімей; центри підготовки батьків та інформації і центри батьківських ресурсів для спільнот; групи, пов'язані з певною нозологією; відділи з питань раннього дитинства; Національні асоціації освіти для дітей з інвалідністю. Основною характеристикою зарубіжної соціальної підтримки батьків дітей з особливими потребами є тісна міждисциплінарна взаємодія фахівців та співпраця різних соціальних інститутів [7].

Зазначимо, що як і за кордоном, в Україні соціальна підтримка батьків дітей з особливими потребами ґрунтується на принципах: партнерства і співпраці; рівності; добровільності та свободи вибору; толерантності; професійної компетентності та відповідальності [1, с. 128].

На основі аналізу наукових джерел нами виділено напрями соціальної підтримки батьків з дітьми з особливими потребами, а саме: забезпечення педагогічного всеобучу батьків; допомога родині у вихованні дітей відповідно до запитів батьків та особливостей виховання у конкретній родині; робота з попередження насильства в сім'ї над дітьми; створення сприятливого навчально-розвивального інклюзивного середовища; супровід процесу адаптації дитини та батьків до навчального закладу; посередницька роль у взаєминах батьків з освітніми та соціокультурними закладами мікрорайону. Низка дослідників виокремлюють такі функції соціальної підтримки: діагностичну, правозахисну, адаптаційну, освітньо-корекційну, розвивальну (надання допомоги в розвитку та саморозвитку, пошуку шляхів адекватного успішного розвитку); стабілізуючу (припинення негативних переживань); корегувальну (діяльність, спрямована на

надання допомоги та супроводу); реабілітаційну, інформаційно-аналітичну; організаційно-управлінську; експертну, прогностичну [2, с.46; 5, с.109-110].

На сьогоднішній день фахівці виділяють такі види соціальної підтримки: матеріальну (матеріальна допомога; виховання поваги до матеріальних цінностей); психологічну (психологічна стабілізація особистості; подолання комплексів, розвиток психологічної захищеності; підтримка позитивних емоцій тощо); соціально-педагогічну (допомога у налагодженні соціальних контактів, засвоєнні безконфліктних способів взаємодії, прийняття норм та правил життєдіяльності колективу, групи та законів громади); фізичну (своєчасне виявлення захворювань та направлення на лікування; використання здоров'язберігальних технологій у повсякденному житті) [1, с. 132].

У наукових джерелах зустрічаємо наступні компоненти соціальної підтримки: структурний (цільовий, ціннісно-мотиваційний, діагностико-прогностичний, змістовий, операційний) та функціональний (організаційний і методичний) [4, с. 121].

Організація соціальної роботи (підтримки) з батьками, які виховують дитину з особливими потребами, передбачає кілька етапів: діагностико-конструктивний етап (дослідження мікросоціуму і виховного потенціалу сім'ї; аналіз основних проблем і проектування соціально-педагогічного процесу в сім'ї, підбір засобів і методів реабілітації відповідно до загальних цілей виховання); організаційний (полягає у конструктивній діяльності, включаючи різні форми педагогічної анімації в організації сімейно-побутової праці, освітніх заходів, дозволяя і передбачає проектування корекційно-педагогічного процесу в умовах сім'ї, підбір засобів і методів роботи); комунікативний (допомога у встановленні оптимальних взаємин між батьками і дітьми, іншими членами сім'ї в сфері найближчого оточення; сприяє становленню нових форм взаємодії з дитиною, яка має відхилення у розвитку, засвоєння специфічних засобів спілкування) [6, с. 111-112].

У своїй роботі з батьками дітей з особливими потребами соціальний працівник найчастіше використовує такі форми роботи, як: психолого-педагогічна просвіта, соціально-педагогічний патронат, психолого-педагогічний супровід. Крім того, співпраця з батьками дітей з особливими потребами проводиться у формах: семінарів-практикумів; батьківських зборів; батьківських конференцій; виставок дитячих робіт; рольових ігор, тренінгів; спільних занять з дітьми (вечорів відпочинку, спортивних свят і розваг, вистав тощо). Вважаємо, що соціальному працівнику у своїй роботі з батьками варто активно використовувати власні сімейні ресурси [1, с. 133; 3, с. 214; 4, с.180].

На основі проведеного дослідження нами було визначено такі шляхи оптимізації соціальної підтримки батьків з дітьми з особливими потребами, як: подолання упередженого ставлення та стереотипів щодо означеної категорії сімей з боку суспільства; інформування органів державної влади про потреби та інтереси сімей з дітьми означеної категорії; створення різноманітних організацій дітей з особливими потребами та їх родичів; стимулювання добродійної допомоги таким сім'ям тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Вивчення досвіду, накопиченого у вітчизняній науці і практиці, дозволило виділити найефективніші підходи до організації роботи соціального працівника з батьками, які виховують дітей з особливими потребами: опосередкований, спрямований на створення умов для реабілітації дитини за допомогою надання комплексу певних послуг сім'ї та безпосередньо дитині; безпосередній, спрямований на надання допомоги всім членам родини та соціальну роботу з сім'єю, як з цілісністю. Перспективи подальшої розробки проблеми полягають у визначенні сутності процесу адаптації всіх членів сім'ї до інвалідності дитини; створенні соціальних (соціально-педагогічних) програм, спрямованих на надання допомоги різним категоріям сімей, які виховують дитину з особливими потребами.

Список використаних джерел

1. Бондаренко З. П. Соціально-педагогічна підтримка батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Київ : Гнозис, 2018. Вип.37-1. Том 6 (74) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 122–133.
2. Іванова І. Б. Соціальна робота з людьми з особливими потребами : навч. посіб. Київ : Задруга, 2011. 416 с.
3. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Київ : Науковий світ, 2010. 260 с.
4. Макаренко І. В. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку в особливих потребах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2009. 232 с.
5. Соловійова Т. Г. Соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Запоріжжя, 2009. 253 с.
6. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями : навчально-методичний посібник. Капська А. Й., Олексюк Н. С., Калаур С. М., Фалинська З. З. Тернопіль: Астон, 2010. 304 с.
7. Чечко Т. Аналіз зарубіжних практик соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови : зб. наук. праць / ред. В. В. Засенко, А. А. Колупаєва. Київ : Наша друкарня, 2017. Вип. 13. С. 262 – 271.

References

1. Bondarenko Z. P. (2018) Sotsialno-pedahohichna pidtrymka batkiv, yaki vykhovuiut dytynu z osoblyvymy osvitynymi potrebamy [Social and pedagogical support for parents raising a child with special educational needs]. Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody. Kyiv : Hnozyz, Vyp.37-1. Tom 6 (74) : Tematychnyi vypusk «Vyscha osvita Ukrainy u konteksti intehtatsii do yevropeiskoho osvithnoho prostoru». S. 122–133.
2. Ivanova I. B. (2011) Sotsialna robota z liudmy z osoblyvymy potrebamy [Social work with people with disabilities] : navch. posib. Kyiv : Zadruha. 416 s.
3. Kolupaieva A. A. (2010) Dity z osoblyvymy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia [Children with special needs and organization of their education]. Kyiv: Naukovyi svit. 260 s.
4. Makarenko I. V. (2009) Sotsialno-pedahohichna pidtrymka batkiv ditei rannoho viku v osoblyvymy potrebamy [Social and pedagogical support for parents of young children with special needs] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05. Luhansk. 232 s.
5. Soloviova T. H. (2009) Sotsialno-pedahohichni zasady roboty z batkamy ditei z osoblyvymy potrebamy [Socio-pedagogical principles of work with parents of children with special needs]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05. Zaporizhzhia. 253 s.
6. Sotsialno-pedahohichna robota z problemnymi simiamy (2010) [Social and pedagogical work with problem families Social and pedagogical work with problem families] : navchalno-metodychnyi posibnyk . Kapska A. Y., Oleksiuk N. S., Kalaur S. M., Falynska Z. Z. Ternopil: Aston. 304 s.
7. Chechko T. (2017) Analiz zarubizhnykh praktyk sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky batkiv ditei z osoblyvostyamy psykhofizychnoho rozvytku [Аналіз зарубіжних практик соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку]. Osvita osib

z osoblyvymy potrebamy : shliakhy rozbudovy : zb. nauk. prats / red. V. V. Zasenka, A. A. Kolupaieva. Kyiv : Nasha drukarnia. Vyp. 13. S. 262 – 271.

В статті отмечены основные проблемы семей, которые воспитывают детей с особыми потребностями и обоснована актуальность социальной работы с ними. В соответствии с уровнем психолого-педагогической адаптации семьи к особым потребностям ребенка, выделены типаж семей (семьи с высоким, средним и низким уровнями) и указаны схемы поведения родителей относительно детей, которые имеют особые потребности. На основе анализа зарубежных практик выявлены общие и отличные черты предоставления социальной помощи этой категории семей в Украине. Раскрыта сущность социальной поддержки родителей детей с особыми потребностями, исследовано и обосновано ее содержание. Определены пути оптимизации социальной работы с семьями, которые воспитывают детей с особыми потребностями.

Ключевые слова: особые потребности; дети с особыми потребностями; родители детей с особыми потребностями; социальная поддержка; социальная адаптация; социальная работа.

The article presents the main problems of families in which children with special needs are brought up and the relevance of social work with them is substantiated. According to the level of development of the indicator of psychological and pedagogical adaptation of the family to the special needs of the child, three types of families (families with high, middle and low levels) are identified and patterns of behavior of parents towards children with special needs are indicated. Based on the analysis of foreign practices, common and distinctive features of providing social assistance to a certain category of families in Ukraine have been identified. The essence of social support of parents of children with special needs is revealed, its content is investigated and substantiated. Ways to optimize social work for families with special needs children are identified.

Key words: special needs; children with special needs; parents of children with special needs; social support; social adaptation; social work.

УДК 37. 013.302(420)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)-2-66-69

Поліщук Юрій Йосипович,

доктор педагогічних наук, професор,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАННЯХ

У статті аналізується проблема соціального виховання школярів у дитячих громадських об'єднаннях. Особливу увагу приділено аналізу ролі соціально-педагогічної діяльності в процесі становлення педагогічної системи дитячих громадських об'єднань. Розкрито форми і методи впливу соціально-педагогічної діяльності дитячих громадських об'єднань на процес формування особистісних якостей членів дитячих громадських об'єднань. Розроблена методика соціального виховання юної особистості в дитячих громадських об'єднаннях. Виходячи із визначення методологічних підходів до розуміння мети і завдань соціального виховання сформульовані принципи соціального виховання, основні підходи до визначення форм і методів соціального виховання школярів в дитячих громадських об'єднаннях.

Ключові слова: дитячі громадські об'єднання, школярі, соціальне виховання, принципи соціального виховання, форми і методи соціального виховання особистості.

Постановка проблеми. Проблема соціального виховання у школярів на сьогоднішній день є особливо актуальною і недостатньо дослідженою. У працях вітчизняних учених (С. Архипова, О. Безпалько, І. Бех, І. Зверева, А. Капська, М. Малькова, С. Харченко та ін.) проаналізовано основні вимоги, які ставить суспільство до процесу формування особистісних якостей у дітей і підлітків. Система їхніх вимог диктується кардинальними змінами в житті мільйонів громадян України, орієнтацією на європейський ідеал особистості. Демократичні ідеали сучасності можна охарактеризувати як поєднання демократичних принципів і толерантності. Європейське суспільство початку ХХІ ст. стає все більше полікультурним, що вимагає формування полікультурної свідомості і полікультурного світогляду, надає школярам право обрання різноманітних ціннісних орієнтацій, пропонує широку різноманітність професійних і духовно-культурних уподобань.

Дитячий рух у ХХІ ст. стає все більш важливим і помітним інститутом соціального виховання особистості. У 2019 р. в Україні функціонувало 92 всеукраїнських і регіональних дитячих громадських об'єднань. Проте охопленість дітей і підлітків складає лише 7% від загального числа учнів. Незважаючи на певне число наукових досліджень все ще залишається нерозв'язаною проблема надання практичної допомоги вихователям дитячих громадських об'єднань в організації соціального виховання їхніх членів.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки нагромаджено певне число наукових розробок з проблеми соціального виховання школярів: О.Бурим (соціальне виховання молодших школярів у приватних загальноосвітніх навчальних закладах), О. Джексон (соціальне виховання дітей молодшого шкільного віку в умовах

соціокультурного середовища недільної школи), С. Мукомел (формування духовних цінностей старшокласників в умовах соціально-виховуючого середовища), О. Кузьменко (соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи), О. Безпалько (теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді), Б. Купріянов (соціальне виховання в закладах додаткової освіти дітей); з виховної і соціально-педагогічної діяльності дитячих громадських об'єднань: А. Гулевська (гайдинг як соціально-педагогічна система), С. Діба (педагогічні умови соціалізації учнівської молоді в скаутських організаціях), Ю. Жданович (організаційно-педагогічні засади виховного процесу у скаутській організації Пласт), Н. Заверико (соціалізація старшокласників у самодіяльних об'єднаннях), А. Зайченко (дитяче об'єднання: формування ціннісних ставлень особистості), М. Окаринський (формування в підлітків несприйнятливості до вживання наркогенних речовин у діяльності Пласту), Н. Онищенко (корекція девіантної поведінки молодших школярів у процесі діяльності дитячих громадських організацій), Л. Романовська (теорія і практика соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань України) та ін.).

Мета статті: визначення і обґрунтування сутності соціального виховання в дитячих громадських об'єднаннях як важливої основи формування особистості дітей і підлітків.

Результати дослідження. Сучасний дитячий рух – явище багатогранне. Йому притаманна різноманітна спрямованість, динаміка; самодіяльність, яка реалізує природні потреби дітей; значний діапазон міжособистісної взаємодії; багаторівнева система контактів; неформальний характер, довільний стиль діяльності.

Дитяче громадське об'єднання – це добровільне об'єднання

дітей і дорослих (у ролі вихователів), що створюється на певних принципах і переслідує відповідну мету. Щодо останньої, то вона як правило має гібридний характер, тобто поєднання бажання дітей урізноманітнити проведення свого вільного часу і бажання дорослих керівників надати діяльності об'єднання соціально значущої виховної спрямованості.

Дитяче громадське об'єднання являє собою суттєве доповнення в процесі соціального виховання школярів, адже вона реалізує вільну дитячу ініціативу стосовно дитячих фантазій і мрій, створює умови для втілення в життя устремлень членів об'єднань. Поряд з тим, в силу певних матеріальних і часових обмежень, вчить дітей усвідомленому вибору діяльності, колективній дисципліні, підпорядкуванню певним правилам і обов'язкам шляхом самообмеження. Процес соціального виховання може бути ефективним лише при достатньо чіткій регламентації діяльності об'єднання, врахування інтересів і бажань його членів, при умові надання їм можливостей для самовираження, змістовного і довірного спілкування, самоствердження в тих чи інших ролях.

На нашу думку, процеси соціалізації і соціального виховання членів дитячих організацій дуже тісно пов'язані. Зокрема, С. Харченко підкреслює, що «для нас все більш актуально постає виявлення І. Коном однієї із головних макросоціальних тенденцій, яка полягає у зміщенні значущості конкретних агентів соціалізації. Ця тенденція має пряме відношення до всього дитячого руху. Перебудовні процеси надали дітям і молоді широкі можливості самоутвердження не тільки в рамках традиційних інститутів соціалізації і соціального виховання, але й поза ними. Одним з таких масових проявів цих можливостей самореалізації і стали дитячі та молодіжні громадські об'єднання. Їхня роль визначається реальною можливістю реалізації потреби в самоутвердженні, самовизначенні, самостійності... особистості» [6, с.12].

Мету соціального виховання І. Зверева визначає «як формування здатності юної особи до активного функціонування в конкретній соціальній ситуації при забезпеченні повноцінного розвитку цієї особистості як неповторної людської індивідуальності» [3, с.146]. Аналізуючи зв'язок між соціалізацією, соціальним вихованням і діяльністю дитячих громадських об'єднань ряд науковців (А. Гулевська, С. Діба, Ю. Жданович, Л. Романовська та ін.) розглядають соціальне виховання як організований і впорядкований певними організаційними засадами процес формування соціально важливих рис і особистісних якостей школяра, необхідних йому для успішної соціалізації. «У сучасній науці соціальне виховання розуміється як планомірне створення умов для відносно цілеспрямованого розвитку юної особистості в процесі її соціалізації» [3, с.120].

Аналогічну позицію займає і В. Безпалько, яка підкреслює, що «соціальне виховання учнів як частина процесу соціалізації у територіальній громаді являє собою цілеспрямоване управління процесом формування особистості на основі її залучення до різних видів соціальних відносин у спілкуванні, практичній діяльності тощо» [1, с.230].

Основні характеристики сутності соціального виховання в дитячих громадських об'єднаннях можна визначити виходячи із специфіки діяльності зазначених об'єднань, які знаходять своє відображення у взаємодії регуляторної, виховної, пізнавальної, оціночної мотиваційної, комунікативної та інших функцій. Соціальне виховання активно впливає на поведінку і свідомість школяра у всіх сферах його особистого життя. Отже, соціальне виховання тісно пов'язано із соціалізацією особистості. У цьому зв'язку виникає необхідність вирішення проблеми формування особистісної культури дітей і підлітків, що є актуальним в наш час, коли наявними є ціла низка суперечностей в сучасному суспільстві.

Ознайомлення з теоретичними напрацюваннями вітчизняних дослідників (Л. Воротняк, Л. Гончаренко, В. Калінін, Р. Кравець та ін.), з практичним досвідом роботи дитячих громадських об'єднань дозволило визначити низку суперечностей між:

– загальною уніфікацією процесу соціалізації дітей та підлітків, загальноєвропейською тенденцією до стандартизації виховних засобів і орієнтирів та особливостями здійснення соціального виховання в Україні;

– зростанням значення формування полікультурної свідомості і полікультурного світогляду та відсутністю науково-педагогічного забезпечення процесу їхнього формування;

– необхідністю залучення вчителів, соціальних педагогів, вихователів дитячих громадських об'єднань до уніфікації виховного процесу в зазначених об'єднаннях та реальним станом речей.

Виходячи із зазначеного ми вважаємо, що суть організації соціального виховання членів дитячих громадських об'єднань полягає в тому, щоб активізувати процес формування суспільно важливих рис і особистісних якостей членів об'єднань через їхнє залучення до соціально важливої і суспільно-корисної діяльності, з тим, щоб дитина (підліток) могла (міг) більш активно формувати в собі зазначені риси і якості. На підставі сформульованої концепції, на принципах аксіологічного, системного, синергетичного і особистісно-орієнтованого методологічних підходів, була розроблена методика соціального виховання юної особистості в дитячих громадських об'єднаннях. Зазначена методика являє собою творче поєднання чотирьох блоків:

– блоку творчо-соціального само визначення (на його підставі формуються місячні, річні і перспективні (на кілька років) програми соціального виховання);

– блоку конкретизації діяльності по здійсненню соціального виховання дітей і підлітків;

– організаційно-методичного блоку, що являє собою розроблені варіанти методів і прийомів виховання соціально важливих рис і якостей особистості;

– блоку аналізу виховної діяльності дитячих громадських об'єднань і внесення відповідних коректив.

Методика організації соціального виховання дітей і підлітків в дитячих громадських об'єднаннях є творчою і відзначається різноманітністю у здійсненні, оскільки кожний із виділених блоків вирішує відповідне завдання, і лише їхня сукупність у різних варіантах дозволяє досягати поставленої мети – створити ефективну соціально-педагогічну систему соціального виховання. Разом з тим, важливим вбачається розробка механізму реалізації кожного блоку.

Відомо, що метою виховної діяльності є створення умов досягнення практичного результату. Це певна послідовність конкретних дій, що визначає характер і порядок реалізації різноманітних акцій і заходів. Процес визначення цілей діяльності включає в себе встановлення якісних і кількісних характеристик мети, що, відповідно, залежить від специфіки діяльності, характеристики бажань і сподівань членів об'єднань, рівня вимог до діяльності, особистісних чинників (мотивацій, здібностей, рівня потреб та інтересів). Окремо необхідно виділити роль соціального педагога в процесі організації соціального виховання в дитячих громадських об'єднаннях і надання ним соціально-педагогічної підтримки членам об'єднань. Зокрема, Л. Романовська стверджує, що «провідна ідея концепції соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань полягає в необхідності розробки комплексу заходів соціально-педагогічного спрямування, об'єднаних загальною метою їхнього перетворення на ефективний інститут соціалізації і виховання підростаючого покоління» [5, с.334].

Процес формування цілей соціального виховання вимагає від соціального педагога, з однієї сторони, високого рівня кваліфікації, що потребує постійної роботи над удосконаленням своєї професійної майстерності, а з іншої, врахування специфіки конкретного дитячого громадського об'єднання. Отже, мету діяльності дитячого громадського об'єднання по організації соціального виховання своїх членів можна розглядати в двох аспектах. З однієї сторони це мета діяльності дитячого об'єднання в уявленні дітей і підлітків, з іншої – це науково розроблена виховна мета, яку намагаються втілити в практичні результати соціальні педагоги і вихователі. Зафіксуємо в контексті заявленого наступне:

процес формування мети соціального виховання включає в себе визначення якісних і кількісних характеристик її мети, які залежать від специфіки діяльності дитячої спільноти, рівня вимог до діяльності, особистісних чинників (мотивацій, здібностей, рівня інтересів і потреб). Отже, процес оформлення педагогічної мети вимагає від соціального педагога професійного аналізу сутності виховної діяльності конкретного дитячого громадського об'єднання, врахування особливостей та матеріальних умов його функціонування.

Необхідно слід наголосити на професійному плануванні виховної діяльності дитячої спільноти. Будь-яка акція чи захід проводиться в певних умовах і вимагають відповідного використання адекватних засобів і форм реалізації, застосування певних методів. Формування особистісно значущих рис та якостей дітей і підлітків в процесі функціонування дитячого громадського об'єднання повинно відбуватися в процесі суспільно-корисної і соціально значущої діяльності на основі практико-орієнтованих дій, що дозволяє трансформувати кількісні показники в якісні.

Вважаємо, що головним завданням організації діяльності дитячих громадських об'єднань по здійсненню соціального виховання є наповнення дій дітей та підлітків соціально значущим змістом, виходячи із конкретики сучасного європейського та українського суспільств.

Соціальному педагогу, який ставить перед собою завдання надати методичну і практичну допомогу дитячій спільноті та її вихователям, не слід забувати, що кожний школяр – член спільноти – це особистість зі своїм внутрішнім світом і різноманітними інтересами та уподобаннями, ціннісними орієнтаціями і моральними переконаннями, тому необхідно надавати кожній дитині право брати активну участь у плануванні діяльності спільноти, визначенні мети її функціонування.

Виходячи із визначення методологічних підходів до розуміння мети і завдань соціального виховання в дитячих громадських об'єднаннях нами були сформульовані принципи соціального виховання у зазначених об'єднаннях. Це принцип системності і послідовності, що вимагає системного впливу на процес формування особистості. Принцип свідомості, активності стосовно членів дитячих громадських об'єднань, який дає підстави для ефективної реалізації даної мети. Принцип поваги до особистості дитини (підлітка) у поєднанні з із загальною вимогливістю вихователів, що є умовою ефективної виховної діяльності дитячого громадського об'єднання.

Проаналізувавши виховну діяльність цілого ряду дитячих спілок, можна стверджувати, що названі принципи знайшли помітне відображення в їхній діяльності. Вважаємо, що вони відіграють важливу роль у формуванні особистості дитини (підлітка), в обранні соціальним педагогом ефективних методів і засобів здійснення соціального виховання. У визначенні змісту, сутності, методики здійснення соціального виховання важливу роль відіграли дослідження В. Безпалько, О. Гуренко, І. Звереві, Л. Романовської та інших. Базуючись на їхніх наукових розробках нами були сформульовані основні підходи до визначення методів і форм організації соціального виховання в дитячих громадських об'єднаннях:

1. Методи і форми організації соціального виховання включають: методи формування полікультурної свідомості і полікультурного світогляду; організації суспільно-корисної і соціально значущої діяльності; стимулювання соціально відповідальної поведінки; контролю і самоконтролю.

2. Методи і форми здійснення соціального виховання розглядаються в тісній єдності із реалізацією методики морального виховання.

Виходячи із зазначеного було розроблено комплекс методів соціального виховання дітей (підлітків) в дитячих громадських об'єднаннях. До них ми відносимо:

- *методи формування полікультурної свідомості і полікультурного світогляду особистості* (дискусії, бесіди, тематичні вечори, метод прикладу тощо);

- *методи організації діяльності соціально значущого спрямування і формування досвіду зразкової поведінки* (педагогічна вимога, вимога колективу; громадська думка; доручення; виправ; створення виховуючих ситуацій; створення ситуації набуття практичного досвіду відповідальної поведінки);

- *методи стимулювання відповідальної діяльності і поведінки* (змагання, заохочення, покарання, створення ситуації успіху).

Важливою особливістю першої групи методів є активна участь школяра в процесах планування і організації діяльності дитячої спільноти, його перетворення в активного суб'єкта особистісної соціалізації.

Друга група методів дозволяє розробити методику організації соціального виховання, технологізувати зазначений процес. Достатньо ефективними нам вбачається регулярно здійснювані акції і заходи суспільно-корисного і соціально значущого спрямування. Регулюючу функцію виконує метод-вимога, під яким ми розуміємо виховання в члена об'єднання відповідального ставлення до своїх обов'язків і вчинків. Виховні дії спрямовані на засвоєння моральних норм поведінки, сприяють розвитку моральної основи особистості.

Третя група – методи стимулювання відповідальної діяльності і поведінки. Вважаємо, що стимулювати відповідальну поведінку – означає спрямовувати дитину (підлітка) до аналізу і корекції своєї поведінки у відповідності із суспільними стандартами і нормами поведінки.

Органічною складовою методики соціального виховання є і *блок аналізу виховної діяльності* дитячих громадських об'єднань і внесення відповідних коректив. Для здійснення аналізу процесу і результатів соціального виховання ми адаптували і використали: *діагностичну методику вивчення мотивів участі школярів у зазначеній діяльності*. Її мета – виявлення мотивів участі дітей (підлітків) у діяльності дитячих спілок і методику «Акт добровольців» для визначення рівня активності і мотивів участі школярів у життєдіяльності свого співтовариства через створення виховуючих ситуацій.

Розроблена нами методика здійснення соціального виховання членів дитячих організацій сприяє формуванню світоглядної, правової і духовно-моральної культури особистості. Єдність цих компонентів культури особистості є передумовою її соціалізації, соціально відповідальної поведінки, пов'язаної з виконанням типових ролей громадянина і вихованням громадянськості як інтегральної якості. Для реалізації цих завдань і потрібна методика виховання громадянських якостей учнів в дитячих громадських об'єднаннях, а для ефективного і результативного функціонування самої методики необхідним є комплекс соціально-педагогічних умов. Аналіз реальної діяльності різноманітних дитячих громадських об'єднань дозволив нам виділити такі соціально-педагогічні умови, які прямо впливають на виховання соціально важливих рис і якостей особистості школярів у зазначених об'єднаннях. До них, на нашу думку, можна віднести:

- включення дітей (підлітків) в процеси створення, планування і організації діяльності дитячого громадського об'єднання;

- створення в дитячих громадських об'єднаннях сприятливого морального клімату, особливого виховуючого середовища, які сприяють розвитку мотивації до суспільно-корисної і соціально значущої діяльності;

- діагностичне забезпечення методики виховання соціально важливих якостей учнів в дитячих громадських об'єднаннях.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, проведені нами дослідження дають підстави стверджувати, що розроблена нами методика організації соціального виховання в дитячих громадських об'єднаннях є ефективною і може бути впровадженою у діяльність зазначених об'єднань. Метою подальших досліджень може бути розробка методик організації соціального виховання для конкретних дитячих громадських об'єднань, співпраці із іншими суб'єктами соціального виховання.

Список використаних джерел

1. Безпалько О.В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Безпалько Ольга Володимирівна. – Луганськ 2007. – 537 с.
2. Дяба С.Г. Педагогічні умови соціалізації учнівської молоді в скаутських організаціях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дяба Степан Григорович. – К., 2005. – 19 с.
3. Зверева І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія та практика: монографія / І.Д. Зверева. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 333 с.
4. Лісовець О.В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи із громадськими дитячими та молодіжними організаціями: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Лісовець Олег Васильович. – К., 2008. – 195 с.
5. Романовська Л.І. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань України: монографія / Л.І. Романовська. – Хмельницький: ХНУ, 2011. – 376 с.
6. Харченко С.Я. Социально-педагогические основы подготовки учителя к работе с детскими общественными объединениями: дисс. ... д-ра пед. наук 13.00.01 / Харченко Сергей Яковлевич. – М., 1993. – 334 с.

References

1. Bezpalko O.V. (2007) Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy ta uchnivskoiu moloddu v terytorialnii hromadi [Theory and practice of social and pedagogical work with children and student youth in the territorial community] dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.05. Luhansk 2007.537 s.
2. Dyba S.H. (2005) Pedahohichni umovy sotsializatsii uchnivskoi molodi v skauts'kykh orhanizatsiiakh [Pedagogical conditions for the socialization of student youth in scout organizations Pedagogical conditions for the socialization of student youth in scout organizations]: avtoref. dys. ... kand.. ped. nauk: 13.00.01. K.19 s.
3. Zvierieva I.D.(1998) Sotsialno-pedahohichna robota z ditmy ta moloddu v Ukraini: teoriia ta praktyka [Social and pedagogical work with children and youth in Ukraine: theory and practice]: monohrafiia. K.: Pravda Yaroslavychiv. 333 s.
4. Lisovets O.V. (2008) Formuvannia hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do roboty iz hromadskymy dytiachymy ta molodizhnymy orhanizatsiiamy [Formation of the readiness of future social educators to work with public children's and youth organizations]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.05.K.195 s.
5. Romanovska L.I.(2011) Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky diialnosti dytiachykh hromadskykh obiednan Ukrainy [Theory and practice of social and pedagogical support for the activities of children's public associations of Ukraine]: monohrafiia Khmelnytskyi : KhNU. 376 s.
6. Kharchenko S.Ya. (1993) Soczial'no-pedagogicheskie osnovy` podgotovki uchitelya k rabote s detskimi obshhestvenny`mi ob`edineniyami [Socio-pedagogical fundamentals of teacher training for working with children's public associations] diss. ... d-ra ped. nauk 13.00.01.M.334 s.

В статье раскрыты формы и методы влияния социально-педагогической работы детских общественных объединений на процесс формирования личности школьника. Разработана методика социального воспитания в детских объединениях. Сформулированы принципы социального воспитания школьников в детских общественных объединениях и основные подходы к определению форм и методов их социального воспитания в детских объединениях.

Ключевые слова: детские общественные объединения, школьники, социальное воспитание, принципы, формы и методы социального воспитания личности.

The article analyzes the problem of social education of schoolchildren in children's public associations. Particular attention is paid to the analysis of the role of social and pedagogical activity in the process of becoming a pedagogical system of children's public associations. Forms and methods of influence of social and pedagogical activity of children's public associations on the process of formation of personal qualities of members of children's public associations are revealed. The method of social education of young personality in children's public associations has been developed. The author formulates the principles of social education, basic approaches to determining the forms and methods of social education of school children in children's public associations, based on the definition of methodological approaches to understanding the purpose and objectives of social education. It is emphasized that the organic component of the methodology of social education is analysis of the educational activities of children's public associations and making appropriate adjustments. To carry out the analysis of the process and the results of social education, the diagnostic method of studying the motives of schoolchildren's participation in the specified activity was adapted. The socio-pedagogical conditions that directly influence the education of socially important traits and qualities of the pupils' personality in the mentioned associations are distinguished: involvement of children (teenagers) in the processes of creation, planning and organization of activities of children's public associations; creation of a favorable moral climate in children's public associations, special educational environment, which promote the development of motivation for socially useful and socially significant activity; diagnostic support for the teaching of socially important qualities of students in children's public associations.

Key words: children's public associations, schoolchildren, social education, principles of social education, forms and methods of social upbringing of the individual.

УДК 371:539.3

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-69-72

Швардак Маріанна Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет, м.Мукачеве

ТЕХНОЛОГІЯ ТИМБІЛДІНГУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті визначена актуальність реалізації технології тимбілдингу в умовах закладу загальної середньої освіти задля формування і розвитку команди педагогів; проаналізовано передумови виникнення та визначено сутність тимбілдингу. Окреслена його мета та першорядні завдання, визначена роль керівника закладу загальної середньої освіти у процесі командування. Здійснено аналіз основних стадій розвитку тимбілдингу.

Ключові слова: колектив, команда, командування, тимбілдинг, педагогічний колектив, заклад загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення кожен освітній заклад, незалежно від підпорядкування і форми власності, функціонує як система взаємин членів колективу. Ефективність і результативність управління колективом значною мірою залежать від того, які технології використовують менеджери освіти для реалізації поставлених цілей. На відміну від жорсткого адміністративного управління, командний підхід у сучасних умовах реформування галузі освіти є найбільш ефективним в управлінні педагогічним колективом. До такого висновку приходять все більше керівників освітніх закладів. Адже саме в згуртованих колективах можна розглядати питання про активізацію інноваційної діяльності та творчої взаємодії його членів. Крім того, якість та ефективність діяльності будь-якої організації визначається не стільки зусиллями окремих працівників, скільки результативністю праці всього колективу. Відповідно, особливої актуальності в освітньому менеджменті сьогодні набувають технології командоутворення, зокрема популярною є технологія тимбіндингу. Вона є мейстрімом парадигми сучасної освіти, так як формує високу працездатність всіх її учасників.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Упродовж останніх років набувають актуальності питання щодо процесу формування команд та ефективності командної роботи: вивчення теоретичних питань командоутворення (Г. Гертер, Л. Карамушка, А. Карпов, Р. Кричевський, Р. Муха, М. Прищак, А. Халіна та ін.); особливості тимбіндингу (В. Боковець, О. Виноградова, О. Гавриш, В. Горбунова, Т. Кулікова, О. Романовський, О. Сорочан та ін.).

Варто зазначити, що аналіз наукової літератури вказав на достатню кількість публікацій з проблем тимбіндингу у сфері бізнесу, все ж освітній тимбіндинг на сучасному етапі розвитку педагогічної науки розроблений недостатньо, що й формує актуальність його дослідження.

Мета статті: розкрити загальні засади технології тимбіндингу в умовах закладу загальної середньої освіти.

Результати дослідження. Незалежно від бажань керівництва, в будь-якому закладі освіти існує складна схема неформальних стосунків, яка включає в себе довільну кількість груп та мікрогруп, які здійснюють великий вплив на якість спільної роботи як всередині окремо виділеного колективу, так і на ефективність діяльності закладу цілому. Тому, для успішної діяльності освітнього закладу, будь-який керівник зобов'язаний знати структуру соціально-психологічних взаємозв'язків та управляти роботою педагогічного колективу з урахуванням не тільки психологічних особливостей окремо взятих працівників, але й особливостей групової психології. Отже, спільна колективна праця (колаборація) є досить складним процесом, який вимагає перманентної підтримки та координування на всіх стадіях розвитку колективу, а тимбіндинг, на думку науковців, і є тією ефективною технологією, яка спрямована на формування, зміцнення команди та покращення взаємодії її членів.

Авторство тимбіндингу належить військовим. Перші документальні свідчення про тимбіндинг датуються орієнтовно 200 роком до н.е. Ще у Стародавньому Римі для підтримки бойового духу й згуртованості у військах проводилися спеціальні заходи, ігри, змагання на силу, витривалість та винахідливість.

У 50-х XX століття роках в Англії був презентований так званий «Мотузковий курс» – тренінг, покликаний забезпечити психологічну підготовку та командну сумісність військовослужбовців спецпідрозділів королівства. Курс виявився настільки вдалим, що його тут же перейняли «акули бізнесу» США [4, с.219]. Все ж фундатором концепції тимбіндингу більшість учених називають американського психолога і соціолога Е. Мейо.

Першими методичними посібниками у галузі педагогіки по формуванню різновікового колективу і технології реалізації командно-демократичного стилю управління можна по праву вважати «Педагогічну поему» та «Прапори на баштах» А. Макаренка. Його ідеї отримали подальший розвиток у педагогічних працях В. Сухомлинського. Багаторічна педагогічна діяльність в якості директора школи і учителя дозволила йому

сформувати ряд принципів для формування шкільного колективу. Тобто «перше зерно» тимбіндингу у вітчизняній педагогіці «посяяли» ще А. Макаренко та В. Сухомлинський [3, с.25].

В Україні у сучасному вигляді тимбіндинг почав реалізовуватися на початку 90-х років і позиціонувався як одна із західних методик формування команди. Тільки на початку XXI століття командоутворення набуло актуальності у різних сферах. У тому числі і в освіті. Адже для досягнення стратегічних завдань будь-якої організації необхідна синергія зусиль всіх працівників. І тут дуже важливо, щоб з'явилося відчуття команди. Вияв інтересу до командного підходу в управлінні закладом загальної середньої освіти пов'язаний із впровадженням ефективних методів та форм прийняття управлінських рішень. На сьогодні по праву тимбіндинг є однією з перспективних моделей менеджменту, що забезпечує повноцінний розвиток закладу та є одним з найефективніших інструментів управління кадрами.

Розглянемо сутність ключової дефініції нашого дослідження. Тимбіндинг (від англ. «team building») в буквальному сенсі означає «побудова команди». Командне «будівництво» спрямоване на формування груп рівноправних фахівців різної спеціалізації, які спільно несуть відповідальність за результати своєї діяльності і на рівних умовах здійснюють розподіл праці в команді [2, с.171].

Тимбіндинг спрямований на перетворення колективу з колег, об'єднаних штатним розкладом і функціоналом, в команду однодумців, які покликані спільно вирішувати виробничі завдання. Тимбіндинг легко справляється із завданням згуртувати колектив, особливо коли мова йде про заклад освіти. Кожен вчитель проводить свої уроки, а поспілкуватися з колегами нема коли. Ось тут-то і стане в нагоді технологія тимбіндингу: в ході виконання спільних завдань колеги пізнають один одного з іншого боку, вчаться взаємодіяти і досягати спільних цілей. Власне, корпоративний тимбіндинг і покликаний згуртувати і навчити командній роботі: тут і делегування функцій, і розподіл обов'язків, і виявлення сильних і слабких сторін членів команди, і прояв лідерських якостей, і вміння визначати зону відповідальності. Крім того у літературних джерелах можемо знайти тлумачення тимбіндингу у більш вузькому сенсі. Розглядається як активний корпоративний відпочинок, спрямований на згуртування колективу чи команди [1].

Про педагогічних працівників закладів загальної середньої стереотипним було говорити «колектив». Сьогодні стало звичним називати будь-який колектив – командою. Однак, науковці відзначають, що ці поняття не збіжні. Якщо колектив – це всі співробітники ЗЗСО, то команда – це фахівці, об'єднані спільною метою, при цьому загальна мета усвідомлюється кожним членом команди як персональна. На сьогодні не існує альтернативи командним формам у контексті ефективної генерації і просування організаційних й управлінських інновацій у системі освітнього менеджменту. Командні форми управління у сфері загальної середньої освіти сприяють забезпеченню високої організаційної гнучкості та активного залучення педагогів до процесу оптимізації функціонування та розвитку закладу загальної середньої освіти. Як результат, працівники отримують більше задоволення від праці, демонструють високу продуктивність на ринку освітніх послуг.

Головна мета тимбіндингу – створення комфортного мікроклімату в колективі на основі загальних цінностей та уявлень.

Першорядними завданнями тимбіндингу вчені називають: формування навичок успішної взаємодії членів команди в різних ситуаціях; підвищення рівня особистої відповідальності за результат; перехід із стану конкуренції до співпраці; підвищення рівня довіри й турботи між членами команди; переведення уваги учасника із себе на команду; підвищення командного духу, отримання заряду позитивного настрою; просування команди на лідируючі позиції турніру [7].

Сучасні дослідники інноваційної культури ЗЗСО аргументують командний підхід як орієнтацію на особистість кожного з учасників освітнього процесу, оскільки командний підхід

продукує солідарність у цінностях і поглядах на освітню діяльність. Це дає змогу ефективно співпрацювати й не витратити часу на зайві суперечки з фундаментальних питань. При цьому можливе існування кількох «команд» педагогів, майстрів, членів кожної з яких об'єднують спільні цінності й погляди. Між цими «командами» відбувається постійний діалог, взаємоузгодження позицій. Командний підхід є культурою консенсусу.

Роль керівника ЗЗСО у процесі командування є неоднозначною – дуже важливо у цей період стати в один ряд з усією командою і досягти поставленої мети, але з іншого боку залишатися лідером. Отже, основними завданнями менеджменту ЗЗСО в умовах корпоративної культури управління є: координація роботи команди і підрозділів, стимулювання інновацій та колаборації, управління конфліктами й ефективне лідерство.

До завдань керівника ЗЗСО входить і регулювання комунікативним процесом, і концентрація зусиль команди на досягненні цілей, і координація діяльності в умовах обмеження часу й ресурсів, а головне – ідентифікація стадій розвитку команди і прийняття відповідних впливів, що полегшують функціонування команди.

Розуміння керівником ЗЗСО правил командної гри визначає швидке та ефективне вирішення складних ситуацій у колективі, усвідомлення причин низького особистого внеску конкретного члена групи, усунення міжособистісних зіткнень.

Доцільним є розкрити основні складові процесу тимблдингу, які визначаються професором А. Карповим у праці «Організаційна психологія»:

1. Формування й розвиток навичок командної роботи, які є основою системи впровадження тимблдингу: 1) гармонізація спільної мети з особистими цілями; 2) прийняття відповідальності за результат команди; 3) ситуаційне лідерство й гнучка зміна стилю відповідно до особливостей завдання; 4) конструктивна взаємодія та самоврядування; 5) прийняття єдиного командного рішення й узгодження його з членами команди).

2. Формування командного духу, тобто сукупності психологічних феноменів, що характеризують неформальне ставлення працівників один до одного й освітнього закладу:

- посилення почуття згуртованості, формування стійкого відчуття «ми»;
- розвиток довіри між співробітниками, розуміння та прийняття індивідуальних особливостей одне одного;
- створення мотивації на спільну діяльність;
- створення досвіду високоефективних спільних дій;
- підвищення неформального авторитету керівників.

3. Формування команди – механічні дії з підбору, оптимізації структури команди й функціонально-рольового розподілу [5, с.350].

Крім цього, дослідження свідчить про необхідність розробки спеціальних тренінгових програм для підготовки управлінських кадрів ЗЗСО до роботи в конкурентоздатному колективі («Школа керівника», «Фасилітація для лідера», «Управління конфліктами в закладі освіти», «Компетенції високоефективного керівника», «Управління командою», «Підвищення кваліфікації керівників ЗЗСО відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа»). Тимблдинг-тренінги спрямовані на: створення атмосфери неформального спілкування; безпосереднє формування команди; вироблення командного духу та вміння працювати в команді; виявлення лідерів; згуртування команди; психологічне розвантаження.

Важливим методом технології тимблдингу є командний коучинг – це спеціально організований процес взаємодії учасників,

при якому вони самі вирішують проблему чи завдання швидко і злагоджено. Можуть бути різні сценарії і форми проведення, в залежності від запиту, очікуваного результату, кількості і складу учасників. Зазвичай запит на командний коучинг дає менеджер. Типові запити на командний освітній коучинг – «Підвищення професійної майстерності вчителів», «Розробка ефективної кадрової політики», «Підвищення якості викладання», «Підвищення ефективності роботи педагогічного колективу», «Налагодження взаємодії між закладами», «Поліпшення комунікації між лінійними керівниками», «Розробка плану впровадження змін» і т.д. Коучинг проводиться для досягнення значимих цілей, підвищення ефективності планування, мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних здібностей і навичок, освоєння передових стратегій одержання результату.

Коучинг дозволить не тільки ефективно розв'язати завдання навчання педкадрів, але й сприятиме створенню згуртованої команди, нематеріальній мотивації працівників, формуванню конкурентоспроможності закладу освіти. Порівняно з тренінгом, коучинг формує самостійність, відповідальність і наполегливість співробітників; працівники чіткіше усвідомлюють поставлені цілі й завдання, творчо включаються у процес їх досягнення.

Мейстрімом програми тимблдингу є ділові та рольові ігри, які можуть реалізовуватись як окремі заходи, так і бути складовою частиною методичних семінарів, тренінгів, майстер-класів, воркшопів. З метою розвитку у менеджерів освіти умінь та навичок приймати ефективні управлінські рішення можуть проводитись такі ділові та рольові ігри: «Алгоритм розв'язання управлінських проблем», «Прийняття групових рішень»; «Послідовність дій при вирішенні проблем», «Базові технології прийняття рішень»; «Керуючий». Запропоновані ігри мають розвиваючий, навчальний та ігровий характер, спрямовані на розвиток навичок колективного прийняття рішення в умовах конструктивної взаємодії та колаборації.

Переконані, що чималу роль у згуртуванні педагогічного колективу відіграють і неформальні дозвілєві заходи: корпоратив, випускний, похід у гори, пікнік, квест, флешмоб, фестиваль кіно, ігри командної взаємодії, благодійні заходи, кулінарний тимблдинг, турпоїздка в іншу країну, рафтинг по річці, диггерство, катання на лижах та ін. Саме такі заходи дають можливість створити комфортну атмосферу, яка здатна допомогти педагогам відкритися, розмови стають щирішими, колеги показують колективу ті якості, які не проявляються у звичайній робочій атмосфері. І працюється разом після таких заходів значно легше і дружніше.

На дозвілєвих заходах працівники мають можливість попрацювати разом не лише у функціональній команді, до якої вони звикли, а і у крос-функціональній, об'єднатися з іншими колегами для виконання конкретних завдань.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Тимблдинг може стати ефективним управлінським механізмом тільки за умови грамотного його використання, оскільки команда не може згуртуватися самостійно, необхідно проводити цілеспрямований комплекс заходів щодо формування у педагогів почуття належності, згуртованості, єдності цілей, лояльності. Успіх діяльності кожного закладу освіти забезпечує цілеспрямований колектив однодумців.

Таким чином, впровадження тимблдингу в організацію сфери освіти є ефективним способом активізації діяльності педколективу. Формування команди вчителів – це можливість якісно змінити існуючу систему освіти, вибудувати найбільш продуктивну форму організаційної взаємодії, забезпечити ефективність діяльності й підвищити їх конкурентоспроможність.

Список використаних джерел

1. Будемо команду: корпоративний тимблдинг на допомогу // Sport space [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://sport-space.com.ua/uk/blog/stroim-komandu-korporativnyj-timbilding-vam-v-pomoshh/>
2. Долженков О.О. Командування як метод управління колективом у закладі освіти / О.О.Долженков, О.О.Сакалюк // Інноваційна педагогіка. – 2019. – № 10, т. 2. – С. 171-176.

3. Куликова Т.И. Тимбилдинг в образовательной организации: Учебное пособие / Т.И. Куликова. – Тула: Изд-во: Имидж Принт, 2015. – 140 с.
4. Нікіфорова Л.О. Тимбилдинг як основа ефективного розвитку колективу / Л.О. Нікіфорова, Я.В. Білоконь // Економічний простір – Дніпропетровськ, ПДАБА - 2012, № 59 - С. 218-225.
5. Организационная психология : учебник для бакалавров / под ред. А. В. Карпова. — М. : Издательство Юрайт, 2012. — 570 с. — Серия : Бакалавр. Базовый курс.
6. Романовський О.Г. Психологія тимбилдингу: навчальний посібник / Романовський О.Г., Шаполова В.В., Квасник О.В., Гура Т.В.; за заг. ред. Романовського О.Г. – Харків : «Друкарня Мадрид», 2017. – 92 с.
7. Тимбилдинг [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>

References

1. Buduiemo komandu: korporatyvnyi timbilydnh na dopomohu [Build a team: corporate team building for help], 2019. Sport space. Available at: <https://sport-space.com.ua/uk/blog/stroim-komandu-korporativnyj-timbilydnh-vam-v-pomoshh/>
2. Dolzhenkov, O.O., 2019. Komandoutvorennia yak metod upravlinnia kolektyvom u zakladi osvity [Team building as a method of collective management in an educational institution]. Innovatsiina pedahohika, No 10, t. 2, pp. 171-176.
3. Kulykova, T.Y., 2015. Tymbyldynh v obrazovatelnoi orhanyzatsyy: Uchebnoe posobyie [Team building in educational organization]. Tula: Yzd-vo: Ymydzh Prynt, 140 p.
4. Nikiforova L.O., Bilokon Ya.V., 2012. Timbilydnh yak osnova efektyvnoho rozvytku kolektyvu [Team building as a basis for effective team development] // Ekonomichniy prostir, Dnipropetrovsk, Pdaba, No 59, pp. 218-225.
5. Orhanyzatsyonnaia psykholohiya: uchebnyk dlia bakalavrov [Organizational psychology], 2012. Pod red. A. V. Karpova. M.: Yzdatelstvo Yurait, 570 p.
6. Romanovskyi, O.H., Shapolova, V.V., Kvasnyk, O.V., Hura, T.V., 2017. Psykholohiia tymbilydnhu: navchalnyi posibnyk [Psychology of team building]. Kharkiv: «Drukarnia Madryd», 92 p.
7. Timbilydnh [Team building]. Available at: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>

В статті определена актуальность реализации технологии тимбилдингу в условиях учреждения общего среднего образования для формирования и развития команды педагогов; проанализированы предпосылки возникновения и определена сущность тимбилдингу. Обозначена его цель и первостепенные задачи, определена роль руководителя учреждения общего среднего образования в процессе командообразования. Осуществлен анализ основных стадий развития тимбилдингу.

Ключевые слова: коллектив, команда, командообразование, тимбилдинг, педагогический коллектив, учреждение общего среднего образования.

The purpose of the article is to uncover the general principles of teambuilding technology in a general secondary education setting. The article determines the relevance of the implementation of team building technology in the conditions of the institution of general secondary education for the formation and development of a team of teaching staff; prerequisites have been analyzed and the essence of teambuilding has been determined. Its purpose and primary tasks are outlined, the role of the head of the general secondary education institution in the team building process is defined. The basic stages of teambuilding development are analyzed. In particular: formation and development of teamwork skills, team spirit formation and team formation. The introduction of team building in educational organizations is an effective way of activating the activities of the teaching staff. The formation of a team of teachers is an opportunity to qualitatively change the existing system of education, to build the most productive form of organizational interaction, to ensure the efficiency of activities and to increase the competitiveness of students. The practical importance of scientific results lies in the possibility of applying scientific provisions in the practical activity of directors of institutions of general secondary education; in the course of teaching the subjects "Theory and Management of Educational Organizations", "Management of Human Resources, Content of Work of Information Relationships in the Education System", "Fundamentals of Professional Formation of the Head (Manager) of the Educational Establishment", "Modern Management Technologies", "Modern Educational Technologies »In higher education institutions; while writing textbooks on the theory and practice of managing educational institutions; during the assistant management practice in educational institutions.

Key words: team, team, team building, team building, pedagogical team, educational establishment.

UDC 371:81'36:81 – 116.3

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-72-75

Lypchanko-Kovachyk Oksana,

PhD in Pedagogy, senior teacher,

orcid id 0000-0003-3419-1717

Martyn Natalia,

senior teacher,

Mukachevo state university, Mukachevo

DYNAMISM OF THE NOTION OF GRAMMAR

The article under consideration throws light upon the problem of dynamism of grammar. The article explains the role of the term "grammar" in linguistics. The spectrum and development of theoretical concepts and ideas for constructing a structural model of grammar are analyzed as a categorical system. It has been proved that dynamism of the notion grammar lies in the fact of constant development; forms and types of grammar are determined. This article outlines the main objectives of functional grammar, functional analysis approaches used in American and European linguistics in terms of potential theoretical basis for creating functional grammar and defines an optimal functional grammatical theory of the formation of functional grammar Ukrainian language.

Key words: grammar, dynamism, development, linguistic notion, grammatical meaning, grammatical category.

Formulation of the problem. The main object of attention of (terminology), that is, a set of terms limited to a specific field of human researchers in modern domestic terminology is the terminology activity. This, in our view, allows us to consider the analysis and

properties of terminological sets one of the topical issues. It is quite noticeable that scientific works devoted to the study of linguistic terminology are much smaller than those devoted to the study of, for example, the technical or natural sciences, despite the fact that the philological sciences play almost the most important role in the development of language and thinking of each individual.

Analysis of recent research. Such lacunarity does not indicate a lack of theoretical studies of linguistic terminology: various aspects of this terminosphere have been studied by N. Moskalenko, M. Lesiuk, I. Vyhovanets, O. Medved, V. Zakharchin, and other Ukrainian researchers.

One of the problems that arises in this regard is, in our view, differences in the definition of the composition of particular scientific terminologies, including grammatical terminology. N. Moskalenko examines phonetic, morphological (including morpheme and word formation) and syntactic terminology within the limits of grammatical terminology [6]. Studying grammatical terminology, O. Medvedev uses the concepts of such sections as morphology and syntax [4]. V. Zakharchyn does not use the concept of "grammatical terminology" at all, conducting researches of linguistic terms of the late XIX - early XX centuries (refers to morphemic, morphological, punctuation, syntactic, word-forming, phonetic terms) [2].

The purpose of the proposed study is to determine the dynamic scope of the concept of "grammar".

Results of investigation. The term "grammar", as well as many other linguistic terms, is of Greek origin. The Greek term grammar is derived from the word *gramma* - "letter, spelling"; it was originally used in the sense of "the art of writing and reading." In modern linguistics, the term "grammar" is used in various meanings. Usually, they are designated a specific area of the language system, often called the grammatical structure of the language, and the section of linguistics, which studies the given area of the language system.

In addition to these definitions, the term "grammar" sometimes stands out especially for its meaning in relation to certain elements of the grammatical system, for example, in phrases such as "grammar of the name", "grammar of the verb", "grammar of the infinitive", etc.

The term "grammar" is often referred to as a book that contains a description of the grammatical structure of a language or sets out the basics of any language as a whole. In some explanatory dictionaries, the latter is regarded as a distinct shade of one of the two main meanings.

Depending on the goals and tasks set by grammar science, scientific (theoretical or general) grammar and school grammar (educational, practical) are different. The purpose of scientific grammar is the in-depth study and description of the grammatical structure of an individual language or different languages on the basis of modern linguistic theory, the latest achievements of linguistic science. Scientific grammar is usually normative, it sets the literary standards for the use of grammatical forms of words, the construction of syntactic constructions. Normative scientific grammar, which has received the approval of the main scientific organization of the country is called academic. The school is called the grammar taught at school, "teaches elementary grammatical information along with the spelling and punctuation rules in an enlightened tradition." The main difference between scientific and school grammar is that the former "studies comprehensively all the units and categories of grammatical structure of language", while the latter "studies the basic (basic, typical) properties of grammatical structure of a particular language." It should be noted that the question of the correlation of scientific and school grammar by scientists is solved differently.

Grammar operates with scientific abstractions that reflect the generalized linguistic essence of its semantics. The grammatical units are morpheme, word, word form, syntactic construction (word combination, sentence). The degree of abstraction and the nature of the manifestation of paradigmatic and syntagmatic relations units of grammatical level are different. An expression of varying degrees of abstraction is morpheme and morph as concrete identification of a morpheme in a word or word in the aggregate of its word forms and specific presentation of a word form of a specific function at a syntactic level. The highest degree of abstraction is inherent in syntactic construction as an invariant model (scheme) of constructing a phrase, simple or complex sentence.

The structural model is implemented in specific syntactic constructions.

A word in grammar, on the one hand, is regarded as a morphological unit that is part of a particular part of a language with a system of word forms, grammatical meanings and means of expression inherent in this class. On the other hand, the word-form, like the unchanging full-meaning word, is a syntactic unit that acts as a member of a sentence or performs a function of conversion or an official role in expressing the semantics of a sentence. The word is associated with all the structural elements of the language, but its categorical meaning determines the functions in the sentence. A dictionary of a particular language is related to its grammar. The content of a sentence (sentence) consists of lexical meanings of words and their structural meanings, or grammatical meanings that can express parts of the language according to the rules of the corresponding grammar. So central to grammar is the doctrine of grammatical meanings, ways and means of their expression, grammatical forms and grammatical categories.

Modern grammar theory develops traditional fundamental ideas of thinking and linguistic categorization in the direction of in-depth study of the semantic-functional aspect of multilevel language structure. In particular, the categorical approach to the study of the grammatical structure of the language led to the selection in functional grammar as a variety of its category in grammar, the main task of which is the functional qualification of grammatical units and categories.

Scientific grammar can be formal (passive, listener grammar) and functional (active, grammar says). Formal grammar is based on the description of the grammatical structure of language grammatical forms, their classification but with different features; the description is in the direction from form to value. Formal grammar is focused on the listener, who sensually perceives a form, a materially expressed grammatical unit, and through it learns the corresponding grammatical meaning. In functional grammar, on the contrary, the basis of the description of the grammatical structure are grouped in a certain way grammatical values, functions of different grammatical units; the description goes from a value, from a function to a form, to a specific unit that expresses a particular value that performs a function. Functional grammar is focused on the speaker, who chooses from the available arsenal the necessary grammatical meaning and communicates it to the listeners using the appropriate formal means.

It should be noted that the purely theoretical concept of "terminology" is interpreted quite clearly.

Analysis of the above definitions allows us to argue that the scope of the term "terminology" is compared with terms such as "science", "technology", "production", combined with their functions with such phenomena of social practice as "profession", "social and political life". However, such combinations do not allow definitively to reveal the essence of the features of the terminology, which leads to a certain impossibility of practical use of the terminological apparatus.

It is known that the development of grammatical teachings was influenced by the ancient grammatical tradition. The term "grammar", which came from the adjective *gram* (letter, letter), meant the science of letters. Accordingly, the word grammar initially meant the science of letters. Even before the emergence of grammar as a separate area of knowledge, it was divided into four main parts, "arranged" for the convenience and expediency of studying a literary text (most often a poetic one): correction - reading - explanation - interpretation. With the emergence of the Alexandrian School, grammar was raised to another stage: the doctrines of parts of language were developed, the morphology was first created, which contained detailed classifications of individual grammatical word types depending on the functions performed in words [7].

Ancient understanding of grammar as an area of philological knowledge, in particular the separation of morphology into its main section, in many respects defined the development of the grammatical tradition in the initial stages.

In the sixteenth and first half of the nineteenth century, proper grammar was gradually (consistently) defined as a science that teaches to speak and spell correctly, also emphasized its great importance.

The grammars of this period usually consisted of the following parts:

- 1) spelling (phonetic-spelling distribution);
- 2) etymology (the doctrine of parts of speech, morphology);
- 3) the syntax, which included the rules of the "eight-part word," the doctrine of paths and figures;
- 4) prosody.

It can be argued that the national grammar doctrine at different stages of its development in its essence was a conglomerate of different philological knowledge, and, accordingly, concepts and terms. Thus, the grammatical terminology at this time included the terms phonetics, spelling, morphology, morphemic, word-formation, syntax, and some other philological disciplines.

Among the definitions of the concept of grammar of the later period (in particular, the second half of the nineteenth century one can be distinguished as follows: the science of "forms of language" proposed by E. Tymchenko [11], "the collection of laws in any language".

Submitted interpretations of grammar affect the perceptions of the constituent sections of grammar. E. Tymchenko distinguishes three parts of grammar: phonetics, morphology (with division into word formation and word change) and syntax; M. Osadets defines phonology (phonetics), word formation, phrase (word-change) word-composition.

This leads to the fact that from the second half of the nineteenth century, in grammar, more attention was paid to the sounds of the language, in connection with which a new section of grammar - phonetics, was gradually distinguished word formation (the doctrine of the structure of words). It should be noted that for each of the grammars of the second half of the nineteenth century, - beginning of the twentieth century, there was a division of morphology into two parts - word-formation and "word-change"; moreover, spelling and prosody were gradually removed from grammatical teaching.

The further development of linguistics has led to a narrowing of grammatical knowledge, resulting in the addition of new terminology to the terminology. The volume of grammatical terminology has significantly narrowed, including the following groups: philological (literary) and some linguistic (punctuation, spelling).

From the 1920's, grammatical doctrine is understood as a separate science, which has its own subject: "The grammar is the science of the structure of language, that is, the science of ways of creating words and grammatical forms and ways of translating words into sentences" [3].

The national scientific tradition of these years has established itself as the unity of morphology (with the preservation of the pre-processed division into word formation and word translation) and syntax.

This period is marked by the withdrawal of certain

terminological groups, primarily phonetic, beyond the limits of Ukrainian grammatical terminology.

From the second half of the twentieth century, central to morphology began to take up the question of the theory of parts of speech, but the doctrine of the structure and creation of words (morpheme and word formation) gradually developed into separate disciplines with their terminological apparatus. Such processes lasted until the end of the first half of the 1980s. Scientists' attention was also drawn to the development of syntactic units (sentences, phrases), their hierarchy.

What is also important at this time is that morphemic and word-forming terminology are distinguished into separate terminological systems that operate beyond grammatical.

The processes that take place at the present stage of the development of linguistics (since the second half of the 80-ies of the twentieth century) have established the division of the grammatical system of language. The authors of the Dictionary of Linguistic Terms D. Hanych and I. Oliynyk note that "grammar as a science of the grammatical structure of language, its laws includes morphology and syntax" [1], in addition, the leading role is played by syntax. I. The pupil gives this definition of the term "grammar" - a "section of linguistics that studies the grammatical structure of language," whose subsystems are morphology, syntax, and word creation, adding that "recently, word formation is separated into a separate language subsystem and taken away from its place" [12]. In giving his interpretation of the term "grammar", O. Selivanov also defines it as "a section of linguistics that studies the part-linguistic differentiation of language, its categorical nature, the patterns of word-and-word formation, the ways of communicating words in a sentence, the grammatical structure and the functional nature of sentences and phrases that is combines two linguistic disciplines: morphology and syntax" [12]. Thus, today, grammar consists of two sections - syntax and morphology.

Thus, the study of the historical changes in the volume of the concept of grammar has revealed two opposite tendencies in this dynamics: on the one hand, this is a replenishment of the term set by new nominations, on the other - the withdrawal of certain groups of terms.

Conclusions. Using the term "grammar" in the meaning of the doctrine of grammatical order, the term is often accompanied by comparative turns: "as a science", "as linguistic science", "as a section of linguistics", "as a doctrine of the language". The study of the historical changes in the volume of the notion of grammar has revealed two opposite tendencies in this dynamics: on the one hand, this is a replenishment of the term set by new nominations, on the other - the withdrawal of certain groups of terms.

Список використаних джерел

1. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. – К.: Вища школа, 1985. – 350 с.
2. Кулик Б. А. Курс сучасної української мови / Б. А. Кулик. – К., 1961. – 114 с.
3. Медведь О. В. Українська граматична терміносистема (історія та сучасний стан) : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 "Українська мова" / Медведь Олена Вікторівна. – Х., 2001. – 17 с.
4. Мечковская Н. Ранние восточнославянские грамматики / Н. Б. Мечковская; под. ред. П. Е. Супруна. – Минск : Университетское, 1984. – 159 с.
5. Москаленко Н. А. Нарис історії української граматичної термінології. – К. : Радянська школа, 1959. – 224 с.
6. Ольховиков Б. А. Теория языка и вид грамматического описания в истории языкознания. Становление и эволюция канона грамматического описания в Европе / Б. А. Ольховиков. – М. : Наука, 1985. – 234 с.
7. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. – Полтава : Довкілля-К., 2006. – 716 с.

References:

1. Hanych D. I., Oliynyk I. S. Slovyk lnhvistychnykh terminiv. – K.: Vyshcha shkola, 1985. – 350 s.
2. Kulyk B. A. Kurs suchasnoyi ukayins'koyi movy / B. A. Kulyk. – K., 1961. – 114 s.
3. Medved O. V. Ukrayins'ka hramatychna terminosystema (istoriya ta suchasnyy stan) : avtoref. dys... na zdobuttya nauk. stupenya kand. filol. nauk : spets. 10.02.01 "Ukrayins'ka mova" / Medved' Olena Viktorivna. – KH., 2001. – 17 s.
4. Mechkovskaya N. Rannye vostochnoslavjanskye hrammatyky / N. B. Mechkovskaya; pod. red. P. E. Supruna. – Mynsk : Unyversytet-skoe, 1984. – 159 s.
5. Moskalenko N. A. Narys istoriyi ukayinskoyi hramatychnoyi terminolohiyi. – K. : Radyans'ka shkola, 1959. – 224 s.
7. Ol'khovykov B. A. Teoryya yazyka y vyd hrammatycheskoho opysanyya v ystorry yazykoznanyya. Stanovlenye y évoljutsyya kanona hrammatycheskoho opysanyya v Evrope / B. A. Olkhovykov. – M. : Nauka, 1985. – 234 s.
8. Selivanova O. Suchasna lnhvistyka : terminolohichna entsyklopediya. – Poltava : Dovkillya-K., 2006. – 716 s.

В статье проанализированы спектр теоретических концепций и идей построения структурной модели грамматики как категорийной системы. Определены динамичность объема понятия "грамматика". Авторами охарактеризованы состав грамматической терминологии на разных этапах ее развития, выявлены тенденции формирования грамматической мысли как совокупности лингвистических концепций. Доказано, что античное понимание грамматики как отрасли филологических знаний, в частности выделение морфологии в ее основной раздел, во многих чертах определило развитие грамматической традиции на начальных этапах. Широкое понимание грамматики заключается в устойчивости и единства ее основных компонентов, а именно морфологии и синтаксиса. Проведенное исследование исторических изменений объема понятия грамматика позволяет выделить две противоположные тенденции в этой динамике: с одной стороны, это пополнение терминологической совокупности новыми номинациями, с другой - выведение отдельных групп сроков за пределы грамматики.

Ключевые слова: динамичность, грамматическая категория, дефиниция понятия, строение языка, лингвистика.

У статті проаналізовано спектр теоретичних концепцій та ідей побудови структурної моделі граматики як категорійної системи. Визначено динамічність обсягу поняття "граматика". Авторами охарактеризовано склад граматичної термінології на різних етапах її розвитку, виявлено тенденції формування граматичної думки як сукупності лінгвістичних концепцій. Досліджено, що античне розуміння граматики як галузі філологічних знань, зокрема виділення морфології в її основний розділ, у багатьох рисах визначило розвиток граматичної традиції на початкових етапах. Широке розуміння граматики полягає в усталеності та єдності її основних компонентів, а саме морфології та синтаксису. Проведене дослідження історичних змін обсягу поняття граматики дозволяє виокремити дві протилежні тенденції у цій динаміці: з одного боку, це поповнення термінологічної сукупності новими номінаціями, з іншого – виведення окремих груп термінів за межі граматики. Можна стверджувати, що сучасне граматичне вчення на різних етапах свого розвитку за своєю суттю становило конгломерат різних філологічних знань, і, відповідно, понять і термінів. Таким чином, до складу граматичної термінології у цей час входять терміни фонетики, орфографії, морфології, морфеміки, словотвору, синтаксису, деяких інших філологічних дисциплін. Схарактеризовано різні концептуальні напрями досліджень граматичного ладу мови, встановлено сучасні тенденції щодо вирішення проблеми неоднозначності терміна "граматика" в сучасній мовознавчій думці. Подальший розвиток мовознавства призвів до звуження граматичного знання, внаслідок чого склад граматичної термінології поповнився новими номінаціями. Враховуючи вище згадане можна дійти висновку, що граматики - розділ мовознавства, що вивчає частиномовну диференціацію мови, її категорійну природу, закономірності словозміни й формотворення, способи зв'язку слів у реченні, граматичну будову та функціональну природу речень і словосполучень, тобто об'єднує дві лінгвістичні дисципліни: морфологію й синтаксис.

Ключові слова: динамічність, граматична категорія, дефініція поняття, будова мови, лінгвістика.

РОЗДІЛ IV

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ

УДК 371;81:316.772 -028.16 (045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-76-78

Моргун Алла Володимирівна,

кандидат філологічних наук, доцент,

Брецько Ірина Іванівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТЕОРІЇ МОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті висвітлена проблема дослідження мовних феноменів у тісному зв'язку з людиною, її мисленням та різноманітними видами духовно-практичної діяльності. Акцентується увага на тому, що метою лінгвістичного аналізу вже не може бути лише вияв різноманітних характеристик мовної системи. Зазначено, що антропоцентричне спрямування мовних досліджень характеризується певними принциповими настановами, серед яких основними є експансіонізм (міждисциплінарний характер досліджень) та функціоналізм (орієнтація на мову як на інструмент діяльності та вивчення функцій мови). Доведено, що комунікації, як реальність, постійно вдосконалюються, набуваючи нових ознак і можливостей.

Ключові слова: лінгвістичний аналіз, мовознавство, теорія мовної комунікації, антропоцентрична парадигма.

Постановка проблеми. В епоху глобальних змін посилюється інтерес до проблем мови. Мова як атрибут соціального буття формує й розвиває сфери пізнання, виховання, освіти та спілкування людини. В результаті взаємодії мови з іншими науками виникають нові галузі, що базуються на принципі міждисциплінарності. Проблема міждисциплінарності мови займається комунікативістика, яка включає в себе питання теорії і практики міжособистісної, групової, професійної та міжкультурної комунікації, вербальної та невербальної взаємодії, внутрішньокультурних зв'язків. Вивчаючи періодичність розвитку наукового знання слід зазначити, що мовознавство, як і усі інші науки, проходить певні етапи свого розвитку. Американський історик і філософ ХХ ст. Т. Кун у своїй праці «Структура наукових революцій» використав термін «парадигма наукового знання», вважаючи, що наукове знання розвивається стрибкоподібно під впливом наукових революцій. Парадигма розуміється як наукове досягнення, що визнається усіма членами наукового співтовариства і є моделлю постановки проблем та їх вирішенням. Т. Кун відмічав, що у галузі гуманітарних наук не спостерігається науковий консенсус, існує багато методологічних напрямів, зумовлених складністю об'єктів дослідження: людина, мова, суспільство, культура та ін.

У мовознавстві прийнято виокремлювати три наукові парадигми: порівняльно-історичну, системно-структурну, антропоцентричну. Ключовою ідеєю сучасної лінгвістики є ідея антропоцентричності мови, що зумовило появу антропоцентричної парадигми, яка трактується як переключення інтересів дослідження з об'єктів пізнання на суб'єкта, тобто аналізується людина в мові і мова в людині. Актуальність проблеми визначається тим, що метою лінгвістичного аналізу вже не може бути лише вияв різноманітних характеристик мовної системи. З позицій антропоцентричної парадигми людина пізнає світ крізь усвідомлення себе, своєї ідеальної та матеріальної діяльності у ньому.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Теорія мовної комунікації як наукова дисципліна виникає на початку ХХ ст. У США. Характерною рисою даної дисципліни є, по-перше, її міждисциплінарний характер, а з іншої – її орієнтація на вирішення практичних завдань. Комунікативною проблематикою активно займалися такі американські філософи, як Ч. Пірс, Дж. Мід, соціологи: Ч. Кулі, Т. Парсонс, Р. Мертон, соціальні психологи: К. Левін, К. Роджерс та ін.. Завдяки їх розробкам проблемами комунікації зацікавилися і у європейській науці. Суттєвий внесок у становлення цього наукового напрямку зробили західні та російські вчені: Т. Адорно, Е. Аронсон, Ж.-П. Бодрийяр, М. Василюк,

Б. Грушин, В. Кашкін, В. Конєцька, М. Кузнецов, Л. Матвєєва, Г. Тард, Ф. Шарков, В. Шульц та багато інших фахівців. Активні розробки у сфері масових, політичних та соціальних комунікацій ведуть українські вчені: О. Зернецька, Ю. Ганжуров, С. Квіт, Г. Почепцов, В. Різун, О. Холод та інші. Комунікація також тісно пов'язана із впливом невербальних засобів та соціолінгвістичними аспектами, які висвітлювали у своїх дослідженнях І. Брецько, А. Моргун та ін.

Засновники теорії мовної комунікації трактували предмет нової науки досить розширено. Під комунікацією вони розуміли механізм, який включає у себе міміку, жести, спілкування, тон голосу, слова, писемність, друк, залізничні, телеграф, телефон тощо. У ширшому розумінні комунікацію називають «інтеракція», тобто взаємодія, обмін інформацією, контакти. Іноді акцентується на психологічних аспектах інтеракцій та сучасному етапі глобалізаційних, міжкультурних зв'язків. Як зазначає бельгійський дослідник М. ван Хук, поняття комунікації передбачає врахування різних думок і спонукає до діалектичного обміну ними. Такий діалектичний підхід повинен застерегти нас від однобічного аналізу і висновків, крім того, проблеми правової теорії і практики вказують на філософське поняття раціональності, що ховається за ними [1, с. 384]. На сьогоднішній день теорія комунікації розуміється як синтез соціально-гуманітарних, природничих та науково-технічних знань, які мають комунікативну природу.

Мета статті: дослідження мовних феноменів у тісному зв'язку з людиною, її мисленням та різноманітними видами духовно-практичної діяльності.

Результати дослідження. Виникнення та розвиток якісно нового типу комунікативних структур і процесів, проникнення комунікацій в усі сфери життєдіяльності суспільства потребує постійного та глибокого переосмислення комунікативної природи соціально-управлінської реальності, місця та ролі комунікацій та їх основних складових в державному управлінні розвитку суспільства. Антропоцентричною парадигмою проголошується принцип усвідомлення мови у тісному зв'язку з буттям людини. Антропоцентрична лінгвістика активно розвиває ідею В. Гумбольдта, виражену О. Потебнею стосовно того, що «говорити – означає не передавати свою думку іншому, а тільки збуджувати у іншого його власні думки». Отже, на перший план висувається вивчення мовної особистості, її соціально значима поведінка, співвідношення та взаємозв'язок мови і культури.

Сучасні вищі поповнилися новими освітніми напрямками, які є міждисциплінарними. Спеціальності традиційного філологічного циклу включили у себе прикладний аспект,

наприклад: лінгвістика і міжкультурна комунікація, лінгвістика і інформаціологія, мова і мовлення тощо. Це зумовлено не тільки розширенням дослідницьких програм, пов'язаних з вивченням особливостей спілкування у виробничій, політичній, культурній та інших сферах суспільного життя. Усі ці напрями пов'язані із необхідністю ефективного забезпечення інформаційних потоків у сучасному суспільстві як на міжособистісному, так і на глобальному рівні.

Інтерес до проблем комунікацій значно зріс серед дослідників більшості наукових напрямків як фундаментальних природничих, так і гуманітарних дисциплін на початку другого десятиріччя XXI ст., де найбільш широко були представлені роботи з теорії масових комунікацій. В наш час почалось осмислення глибинної сутності комунікацій в межах міждисциплінарних досліджень або мега наукових розробок. На межі XXI ст. встановилася та існує дотепер тенденція диференціації принципів видових ознак поняття «комунікація» з позицій різних галузей знань, пов'язані з профілюючою орієнтацією дослідницьких пошуків. За Ю. Ганжуровим і М. Назаровим умовно ці тенденції можна поділити на медіа-орієнтовані та соціально-орієнтовані [2; 8]. До них слід додати ще філософсько-орієнтовані, інформаційно-орієнтовані, економічно-орієнтовані та управлінсько-орієнтовані тенденції.

Мова – найсуттєвіша і визначальна частина людської особистості, чинник її поведінки, мислення, усвідомлення рівня буття у світі та виокремлення у світі цивілізованих народів. Саме мова постає вирішальним та основним чинником ідентифікації себе до її подібних. Як стверджував один із засновників мовознавства як науки В. фон Гумбольдт, мова за своєю сутністю це об'єднана духовна енергія народу, вона є відбиттям духу людського і засобом для творчого перетворення матеріального світу у світ духовний.

Існують багаточисленні докази, що світ сприймається нами крізь призму людини. Текст, як продукт діяльності людини, є результатом динаміки людської думки і виражає внутрішній світ, представлені різноманітними способами за допомогою мовних ресурсів. Як приклад, можна навести метафори у творах Л. Костенко: *Природа мудра, все створила мовчки. Росинку поту втерла на брові* [4, с. 182]. *Земля кружляє у космічній вальсі* [4, с. 74]. *Строката хустка – жовте і багряне – з плечей лісів упала їм під ноги* [4, с. 343]. *Самі на себе дивляться ліси, розгублені од власної краси* [4, с. 322]. *Старенька груша дихає на пальці, їй, певно, сняться повні жеміні груші* [4, с. 41]. *Од холоду в ногах посиніли дуби* [4, с. 330]; *біжить юрба червоноцоклих руж* [4, с. 333]. *Світить сонце оком загадковим* [4, с. 28]. *Вирлоoke сонце сідає на чорну скелю* [4, с. 142]. *І смужка сонця тонко пурпурова далекий обрій пензликом торка* [1, с. 113]. Сучасний підхід до навчання мови визначається як основними функціями самої мови – слугувати найважливішим засобом спілкування й пізнання, так і замовленням суспільства – сформулювати різнобічно розвинену й соціально активну

особистість, якій притаманна справжня культура спілкування, котра сповнена поваги до рідної мови, вмє вести діалог, дискутувати, толерантно відстоювати свої погляди, точно й аргументовано висловлювати свої думки, дотримуючись при цьому мовних норм і правил мовленнєвої поведінки.

Отже, першочерговим завданням є не лише навчити студентів мови, а й навчити володіти нею, тобто застосовувати набуті знання в конкретній мовленнєвій ситуації, підготувати майбутніх фахівців до вирішення практичних завдань щодо організації спілкування у різних сферах практичної діяльності.

Курс «Основи теорії мовної комунікації» належить до низки філологічних дисциплін і повинен сприяти усвідомленню студентами як філологічних, так і нефілологічних спеціальностей особливостей мовної і невербальної комунікації та її різновидів, знання особливостей комунікативного середовища, каналів та різновидів комунікації, вміння використовувати принципи теорії комунікації при аналізі комунікативних заходів та подій, при плануванні власної діяльності. дає уявлення про роль мовленнєвої комунікації в «контактній зоні», поняття про мову і стиль мовлення та мовленнєві тактики спілкування з урахуванням его-станів співрозмовника. Слід зазначити, що саме цей курс покликаний сформувати у студентів так звані «м'які навички», які на сьогоднішній час є найбільш актуальною вимогою у процесі підготовки майбутніх фахівців будь-якої сфери діяльності. Названий курс являє собою або цілком самостійну навчальну дисципліну, або є логічним продовженням курсів «Вступ до мовознавства» та «Загальне мовознавство», присвячених вивченню загальних законів походження і розвитку, сутності та функціонування людської мови, розробкою методів та прийомів лінгвістичного дослідження і який формує основи для наступного вивчення дисциплін, звернених до аналізу мови: стилістики та інтерпретації тексту, аналізу дискурсу, когнітивної лінгвістики тощо. Зокрема, у Мукачівському державному університеті, даний курс є інтегрованим і представлений у навчальних планах підготовки студентів спеціальності «Середня освіта(мова і література(англійська) як «Загальне мовознавство з основами теорії мовної комунікації».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Антропоцентричне спрямування мовних досліджень характеризується певними принциповими настановами, серед яких основними є експансіонізм (міждисциплінарний характер досліджень) та функціоналізм (орієнтація на мову як на інструмент діяльності та вивчення функцій мови). Комунікації, як реальність, постійно вдосконалюються, набуваючи нових ознак та можливостей і визначаються як спілкування словом через використання засобів мовлення. Поширення функцій та змістовних основ комунікацій потребує подальших досліджень, осмислення взаємозв'язку комунікаційних процесів як з іншими різновидами комунікацій, так і з внутрішніми явищами взаємодії.

Список використаних джерел

1. Ван Хук М. Право как коммуникация / Ван Хук М. // Российский ежегодник общей теории права. – 2008. – № 1 / под. ред. А. В. Полякова. – СПб.: ООО «Университетский издательский консорциум» Юридическая книга», 2009. – С. 376–433.
2. Ганжуров Ю. Політична комунікація. Люза і корінь діалогової моделі / Ю.Ганжуров // Віче. – 2004. – № 4 (5). – С. 8-10.
3. Кіслов Д.В. Політична безпека масових комунікацій: монографія / Д.В. Кіслов. – К.: «М.П. Леся», 2010. – 208 с.
4. Костенко Л. В. Вибране/ Л. В. Костенко. – К.: Дніпро, 1989. – 559 с.
5. Кун Томас. Структура наукових революцій/ Томас Кун. — К.: Port-Royal, 2001. — 228 с.
6. Лук'янець Т. І. Маркетингова політика комунікацій: навч. посібник / Т. І. Лук'янець. – К.: КНЕУ, 2000. – 380 с.
7. Моргун А. В. Социолінгвістическіе проблемы языкознания в аспекте формирования лингвистического мировоззрения студентов-филологов / А.В.Моргун, Н.В.Теличко // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія "Педагогіка та психологія": збірник наукових праць / гол.ред. Товканець Г.В. – Мукачево: Видавництво МДУ, 2019. – №2(10). – С.112-115
8. Назаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире / М.М. Назаров. – М.: Мысль, 2002. – с.
9. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г.Почепцов. – М.: «Рейф-бук», К.: «Ваклер», 2003. – 656 с.
10. Bretsko I. I. The impact of non-verbal communication means in the process of intercultural communication / I. I. Bretsko, I. V. Morgun // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія "Педагогіка та психологія": збірник наукових праць / гол.ред. Товканець Г.В. – Мукачево: Видавництво МДУ, 2019. – №2(10). – С.194-197. –

References

1. Van Khuk M. Pravo kak kommunykatsiya [Law as Communication] / Van Khuk M. // Rossyiskiy ezhegodnyk obshchei teoryi prava. – 2008. – № 1 / pod. red. A. V. Poliakova. – Spb.: OOO "Unyversytetskiy yzdatelskiy konsortsiy" "Iurydycheskaya knyha", 2009. – P. 376–433.
2. Hanzhurov Yu. Politychna komunikatsiia. Loza i korin dialohovoi modeli [Political communication. The vine and the root of the dialogue model] Yu. Hanzhurov // Viche. – 2004. – № 4 (5). – P. 8–10.
3. Kislov D.V. Politychna bezpeka masovykh komunikatsii: monohrafiia [Political security of mass communications: monograph] D.V. Kislov. – K.: «M.P. Lesia», 2010. – 208 p.
4. Kostenko L. V. Vybrane/ L. V. Kostenko. – K.: Dnipro, 1989. – 559 p.
5. Kun Tomas. Struktura naukovykh revoliutsii/ Tomas Kun. — K.: Port-Royal, 2001. — 228 p.
6. Lukianets T. I. Marketynhova polityka komunikatsii: navch. posibnyk / T. I. Lukianets. – K.: KNEU, 2000. – 380 p.
7. Morhun A. V. Socziolingvisticheskie problemy yazykoznaniiya v aspekte formirovaniya lingvisticheskogo mirovozzreniya studentov-filologov [Sociolinguistic problems of linguistics in the aspect of the linguistic worldview formation of student philologists] / A.V. Morhun, N.V. Telychko // Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Serii "Pedahohika ta psykhohihiia": zbirnyk naukovykh prats / hol.red. Tovkanets H.V. – Mukachevo : Vydavnytstvo MDU, 2019. – №2(10). – P.112–115
8. Nazarov M.M. Massovaia kommunakatsiya v sovremennom myre [Mass communication in the modern world] M. M. Nazarov. – M.: Misl, 2002.
9. Pocheptsov H.H. Teoriia kommunykatsii [Communication theory] H.H. Pocheptsov. – M.: «Refi-buk», K.: «Vakler», 2003. – 656 p.
10. Bretsko I. I. Vplyv neverbalnykh zasobiv spilkuvannia na protses mizhkulturoi komunikatsii [The impact of non-verbal communication means in the process of intercultural communication] / I. I. Bretsko, I.V. Morgun // Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Serii "Pedahohika ta psykhohihiia": zbirnyk naukovykh prats / hol.red. Tovkanets H.V. – Mukachevo : Vydavnytstvo MDU, 2019. – №2(10). – P.194–197.

В статье рассматривается проблема исследования языковых феноменов в тесной связи с человеком, его мышлением и различными видами духовно-практической деятельности. Акцентируется внимание на том, что целью лингвистического анализа уже не может быть только проявление различных характеристик языковой системы. Отмечено, что антропоцентрическое направление языковых исследований характеризуется определенными принципиальными установками, среди которых основными являются экспансионизм (междисциплинарный характер исследований) и функционализм (ориентация на язык как на инструмент деятельности и изучение функций языка). Доказано, что коммуникации постоянно совершенствуются, приобретая новые признаки и возможности.

Ключевые слова: лингвистический анализ, языкознание, теория речевой коммуникации, антропоцентрическая парадигма.

The key idea of modern linguistics is the idea of anthropocentric language, which led to the emergence of anthropocentric paradigm, which is interpreted as shifting the interests of research from objects of cognition to the subject, that is, analyzed man in language and language in man. The urgency of the problem is determined by the fact that the purpose of linguistic analysis can no longer be merely to identify the various characteristics of the language system. From the standpoint of the anthropocentric paradigm, a person learns the world through an awareness of himself, his ideal and material activity in him. The purpose of the article is to study linguistic phenomena in close connection with the person, his/her thinking and various types of spiritual and practical activity. The course "Fundamentals of Speech Act Theory" belongs to a number of philological disciplines and should form student's understanding of the language features and non-verbal communication and its varieties, knowledge of the features of the communicative environment, channels and varieties of communication, the ability to use the principles of speech act theory in the analysis of communicative activities and events, when planning their own activities. It gives an idea of the role of speech communication in the "contact zone", the concept of language and style of speech and speech tactics of communication taking into account the ego-states of the interlocutor. It should be noted that this course is designed to create the so-called "soft skills" for students, which is the most urgent requirement in the preparation of future professionals in any field of activity. This course is either a completely independent discipline, or is a logical continuation of the courses "Introduction to Linguistics" and "General Linguistics", dedicated to the study of the common laws of origin and development, the essence and functioning of human language, the development of methods and techniques of linguistic studies which forms the basis for the subsequent study of disciplines involved in language analysis: stylistics and text interpretation, discourse analysis, cognitive linguistics, etc. In particular, at Mukachevo State University, this course is integrated and presented in the curriculum of students of the specialty "Secondary education (language and literature (English))" as "General Linguistics with the Fundamentals of Speech Act Theory".

Key words: linguistic analysis, linguistics, speech act theory, anthropocentric paradigm.

UDC 37.016:003-028.31:81'373=111(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-78-80

Feltsan Inna,
senior lecturer,
Garapko Vitaliia,
associate professor,
Malinovska Diana,
lecturer assistant,

Mukachevo state university, Mukachevo

COMPREHENSION OF CULTURALLY MARKED LEXIS THROUGH GENUINE TEXT READING

Modern higher education represents a field which, along with hard (professional) skills, should develop soft skills of future specialists. Being a teacher at secondary school, person must demonstrate a high level of cross-cultural awareness, be ready to pass this competence to younger generation. Many scientists consider genuine (authentic) text as the most appropriate tool at ESL classes, which can improve vocabulary and help understand culture and society of a target language. Culturally-marked lexis make up one of the biggest difficulties for students-philologists, who are required to know language material at advanced level. When mentioning genuine text in the context of preparing future philologists it moves the limited "reading-translation" idea, and shifts towards deep analysis of advertising leaflets, linguistic comparison of postcards from past and present, online blogs and social posts etc.

Key words: genuine text, vocabulary competence, authentic materials, interpretation, artificial language, authentic language, comprehension.

Formulation of the problem. There exist a number of different philosophical ideas on what is culture and how it may unify or separate people. Along the history, mentalists like Aristotle, Hippocrates, Socrates tried to relate social development and culture criteria, thus, what we believe and how we understand the world dictates our feelings and emotions caused by interpretation of the surrounding environment.

Acting as a teacher of a foreign language, person should decide on the best pedagogical tools which could boost perception and comprehension of culturally marked lexis by students.

Purpose of the article is to justify the effectiveness of genuine (authentic, real, natural) text reading when trying to expand and develop the vocabulary competence of students. If you want to learn foreign language more quickly, lots of reading is important. The more you read, the more input your brain gets about how the language works. When you read, you can improve your vocabulary, your grammar, and your writing skills at the same time.

The analysis of recent research. The idea of using genuine texts at foreign language classes made interest for scientists in Ukraine and abroad. H. Voronina [12] on organization of work at German classes with the help authentic youth press; V. Redko [10] believes that the use of authentic materials is the most basic source of proficiency in English; I. Kolomijchuk [5] promotes the authentic materials as a tool for supporting the socio-cultural orientation of educational process.

T. Eliot in the late 1940-s introduced the idea of authentic materials mirroring a target culture and stated that the humblest material artefact which is the product and the symbol of a particular civilization is an emissary of the culture out of which it comes – that is, authenticity is a «key» to cultural education in foreign language classes [1].

One of the main reason for using authentic materials in the classroom is once outside the «safe», controlled language learning environment, the learner will not encounter the artificial language of the classroom but the real world and language how it is really used [2].

The material-focused approach has a long history in foreign language teaching methodology. By medieval time the teaching method most commonly used was the «scholastic method» which consisted of learning the alphabet and memorising sequences by heart. As there was no specific books designed for language teaching, authentic texts, such as prayer books, were often used.

There is a number of scientists who speak in favor of using genuine materials when learning culturally marked lexis such as Internet, newspapers, fiction, social networks as a key tool for development foreign literacy culture etc.

Results of research. The method, using genuine text as an instrument for development foreign vocabulary comprehension, was defined as «authenticity-centred». Text difficulty makes up a central bulk when we teach something new, it gives possibility to apply cross-disciplinary approach – thus, in order to give definition and understand the term, students are required to use knowledge of analysis, categorization, linguistic criteria, grammar and phonetic skills, all these may help comprehend the study text; the importance of learner's experience in the definition and understanding of authenticity makes educational process a whole unit without gaps and blanks, they need to apply cognitive strategies to decode, interpret, comprehend, monitor and regulate the process of translation.

Another positive effect from authenticity approach in education is possibility to act as a social and emotional human being, who interprets the world through inner perception of symbols and the comparison. According to Mishan [7], the humanistic approaches such as suggestopedia, can be seen as thematically related to the authenticity-centered approach. Instead of mechanistic gap filling exercises the authentic tasks enable learners to process information in a critical and reflective manner, thus enhancing the role of the learner and their contribution [1].

Academic freedom is among primary motivation factors which engage students into analytical work with a text, in particular: novels, poems, newspaper articles, manuals, recipes, postcards, advertisements, travel brochures, tickets, timetables, reviews, blogs, posts; authentic texts

and tasks involve learner autonomy as they demand a high level of learner contribution and investment; students expand their understanding of mentality and national character, history and social order; learners have immediate and direct contact which reflects live language and not edited or simplified texts which lack the essential features of authentic language use, and are filled with repetition, archaisms and simplified paraphrasing.

Physical effect adds to advantages of using reading method by students. A study from the University of Sussex found that it only takes 6 minutes of reading to reduce stress and enhance our relaxation. It slows heart rate, reduces muscle tension and stress level. Reading combats mental decline, increases mental capacity and, individuals who fail to read regularly, experience a mental decline at a rate 48% faster than those who read regularly throughout their lives [4].

A study published in the Journal of Applied Social Psychology found that critical reading may help students tolerate other cultures and social positions, improved attitudes towards stigmatized groups such as immigrants and refugees [6]. An engaged reader is strategic and socially interactive.

As Ting-Ting Wu [11] states, Learning English by reading articles on multimedia e-book devices can assist students in improving their vocabulary and in understanding the associations among vocabulary, textual meaning, and paragraph composition. Adaptive integration of reading technologies and strategies not only strengthens their language ability and reading comprehension, but it also increases the effectiveness of their language learning.

The paper by Moisés Damián Perales Escudero [9] reports on an educational intervention study that used linguistic and rhetorical approaches to critical reading, in order to teach intercultural awareness. The intervention was implemented with a group of Mexican college students learning English as a foreign language. The results indicate that cultural situatedness of language use can increase awareness of the multiple ideological positions existing in a cultural context.

Teacher takes the role of a guide when applying the method of genuine text reading. They don't give answers but only supervise the process, leaving space for individual and team work. As S. Mnevets [8] stated, the task of a teacher is to make the work with foreign language text interesting and meaningful, because reading of the such texts develops students' thinking, helps to understand foreign language system, understand the features of one's own native language. The information that a student receives from a foreign language text, shapes his or her outlook, and enriches national knowledge. The mental work performed by the reader in order to gain insight into the content of the text develops the language conjecture, autonomy in overcoming linguistic and semantic difficulties, the interest in mastering a foreign language, enhances the cognitive activity of students.

Having lack of cross-cultural contacts, students need the after-reading discourse, which will enable them to evaluate the level of self-proficiency. Checking the understanding of the text, discussing the content of the read and learning the meaningful processing of text information is carried out at this stage. The exercises should be aimed at controlling the comprehension of the text, involve constructing students' verbal statements based on text, individual oral language development tasks that might encourage students to read thoughtfully. Learners' speech should be characterized by logic, sufficient informativeness, evidence, personal attitude to the content of the read [8; 5].

Conclusions and further research perspectives. Taking into consideration the above mentioned, we may conclude that genuine texts illustrate the functioning of the language in the form adopted by the native speakers, and in the natural social context; they contain information that is perceived as credible and more interesting; create possibility to develop understanding of social significance and problems.

In the process of reading, we may pursue three task types: reading for the main idea; reading for detail, and reading for specific information. Switching stresses for current reading, teacher trains students' attention and focus on lexis: some tasks need work with general text design, while others require a meaningful dictionary consultation and summarizing.

The perspective for further analysis may include categorization of different authentic sources for specific purposes, that is philologists,

doctors, engineers, IT specialists, journalists, lawyers, managers, administrators etc.

References

1. Autio Kaarina L. (2012). Authentic texts as cultural mirrors: a handbook for English teachers / Master's degree thesis/University of Jyväskylä. Retrieved from: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40071/URN:NBN:fi:juu-201210242768.pdf?sequence=1>
2. Berardo, S.A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. The Reading Matrix 6 (2), 60-69.
3. Gambrell, L. Creating classroom cultures that foster reading motivation / distinguished educators series. Access mode: <https://ny24000991.schoolwires.net/cms/lib03/NY24000991/centricity/domain/11/9706160248.pdf>
4. Kaczmarek, S. (2016). Four compelling reasons to shut off your screen and open a good book / Retrieved from: <https://readingpartners.org/blog/four-compelling-reasons-shut-off-screen-open-good-book/>
5. Kolomijchuk I. Authentic materials as an effective mean for supporting socio-cultural orientation in foreign language teaching / I. Kolomijchuk / Alfred Nobel journal, series *Pedagogy and Psychology*, 2017, №1(13). – pp. 102-105
6. Loughrey S. (2016). Harry Potter: How reading the JK Rowling series can reduce prejudice / The Independent. Retrieved from: <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/news/harry-potter-jk-rowling-reduce-prejudice-study-journal-applied-psychology-a7414706.html>
7. Mishan, F. (2005). Designing authenticity into language learning materials. Bristol: Intellect Books.
8. Mnevets, S. Work with text in a foreign language lesson as a process of creative collaboration between teacher and student // Access mode: <https://school12.cn.ua/2015/10/12>
9. Moisés Damián Perales Escudero (2013) Teaching intercultural awareness in the English as a foreign language classroom: a case study using critical reading, *Intercultural Education*, 24:3, 251-263, DOI: 10.1080/14675986.2013.793037
10. Redko V. Means of communicative competence formation in the school foreign language textbooks' content. Theory and Practice: Monograph / Valery Redko. - K.: Genesis, 2012. - P. 187-195
11. Ting-Ting Wu (2016) A learning log analysis of an English-reading e-book system combined with a guidance mechanism, *Interactive Learning Environments*, 24:8, 1938-1956, DOI: 10.1080/10494820.2015.1070272
12. Voronina H. Organization of work with authentic youth press texts in the high classes with advanced study of German language / H. Voronina // *Foreign languages in school*. - 1999. - № 2. - pp. 55-57.

Современное учреждение высшего образования представляет собой среду, которая наряду с профессиональными навыками стремится развивать социальные навыки будущих специалистов. Работая учителем в средней школе, человек должен демонстрировать высокий уровень межкультурной компетентности, быть готовым передать эту компетентность молодому поколению. Многие ученые рассматривают аутентичный текст как наиболее эффективный инструмент на уроках иностранного языка, который может расширить словарный запас и помочь понять культуру и социум носителей языка.

Ключевые слова: аутентичный текст, лексическая компетентность, аутентичные материалы, интерпретация, искусственный язык, живой язык, понимание.

Сучасний заклад вищої освіти представляє середовище, яке поряд із професійними навичками, прагне розвивати соціальні навички майбутніх фахівців. Будучи вчителем у середній школі, людина повинна демонструвати високий рівень міжкультурної компетентності, бути готовою передати цю компетентність молодому поколінню. Багато науковців розглядають автентичний текст як найбільш ефективний інструмент на уроках іноземної мови, який може розширити словниковий запас та допомогти зрозуміти культуру та соціум носіїв мови, яку вивчаємо. Культуро-маркована лексика знаходиться в полі особливої уваги студентів-філологів, яким необхідно демонструвати знання мови на вищому рівні. Застосовуючи автентичний текст у контексті підготовки майбутніх філологів, ми відходимо від вузької практики «читання-перекладу», звертаючись до глибокого лексичного аналізу рекламних буклетів, лінгвістичного порівняння листівок з минулого та сьогодення, інтернет-блогів, соціальних дописів тощо. У такому навчальному середовищі вчитель змінює рівень своєї активності та створює простір для самостійної роботи, спрямовує, але не керує роботою студентів. Міждисциплінарний підхід, застосування попередньо набутого досвіду становлять потужний мотиваційний фактор для студентів, у яких з'являється нагода продемонструвати рівень академічної майстерності під час перекладу фразеологічних зворотів, ідіом та термінології. Практика, що слідує за читанням автентичного тексту повинна бути організована таким чином, щоб допомогти студенту оцінити достовірність перекладу, скоригувати помилкові судження та обговорити проблематичні ділянки тексту у групі. У такому дискурсі долається перекладацька невпевненість і формується «професійне відчуття» мови. На цьому етапі, вчитель бере на себе контроль і організовує діяльність групи, добирає необхідні тести та вправи, що мають на меті допомогти учням запам'ятати нову лексику і практикувати її використання в реальних життєвих ситуаціях. Аналізуючи проблематику даного методу, ми звернулись до робіт науковців з України та закордону. Ми дійшли висновку, що читання та переклад був одним з перших у методиці вивчення іноземних мов, адже духовна література була єдиним доступним ініомовним джерелом для вивчення мови, а спеціальні підручники з'явилися не раніше ніж у 14 столітті.

Ключові слова: автентичний текст, лексична компетентність, автентичні матеріали, інтерпретація, штучна мова, жива мова, розуміння.

РОЗДІЛ V

КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

УДК 37.091.4-048.35(73)(71)(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-81-85

Бондар Тамара Іванівна,

доктор педагогічних наук, доцент,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ США ТА КАНАДИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті схарактеризовано напрями модернізації системи освіти США та Канади для забезпечення якісної освіти всім дітям в умовах масової школи. Акцентовано увагу на значущості заходів із модернізації освіти для включення дітей з інвалідністю до загальноосвітнього середовища, що обґрунтоване потужними економічними доказами. Виокремлено спільні напрями модернізації системи освіти США та Канади: ухвалення низки законодавчих актів, започаткування програм фінансування системи підготовки педагогічних працівників для інклюзивної школи, допомога школам в організації психолого-педагогічного супроводу, заборона практики поділу відповідальності за дітей з інвалідністю між загальною і спеціальною освітою, розроблення стандартів освіти. Описано відмінності в реформуванні систем освіти, що породжені відмінностями державного устрою й державної політики США та Канади.

Ключові слова: модернізація, реформування, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, державна політика, законодавча база, «реакція на втручання», «багаторівнева система супроводу».

Постановка проблеми. Неспростовним є той факт, що освіта відіграє домінуючу роль у становленні майбутнього суспільства, уможливаючи стабільність процвітання або породжуючи глибоку кризу. У законодавчих і нормативно-правових актах України, що спрямовані на реформування освіти, акцентовано на такому завданні, як забезпечення доступу до якісної освіти дітям і молоді з особливими освітніми потребами. У сучасному контексті названу проблему розв'язують українці повільно, водночас кількість осіб з особливими освітніми потребами невідомо зростає. Аналізуючи шляхи впровадження інклюзивного навчання, фахівці виокремлюють низку причин, що гальмують упровадження такої форми освіти: архітектурна недоступність, відсутність належної підготовки педагогічних працівників, неспроможність викладати навчальний матеріал дітям та молоді з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи, опір батьків і дітей стихійній інклюзії.

Повільність імплементації окреслених завдань у сфері освіти України спричиняє появу справедливих докорів із боку громади. Моральна та матеріальна неготовність суспільства до реформ вимагає кардинального переосмислення напрямів розвитку освіти для спрямування зусиль на модернізацію системи. Успішність створення інклюзивного освітнього середовища прямо пропорційна до ступеня реалізації законодавчих ініціатив держави, тому постає нагальна потреба з'ясувати напрями модернізації системи освіти США та Канади – країн-лідерів із розвитку інклюзивної освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Напрями модернізації системи освіти в США та Канаді постає предметом вивчення в працях вітчизняних і зарубіжних фахівців. У наукових розвідках В. Бондаря, А. Колупасової, Ю. Найди, Н. Софій виокремлено концептуальні аспекти інклюзивного навчання. У студіях науковців США Р. Горнера (R. Horner), Д. Фукса (D. Fuchs), Л. Фукса (L. Fuchs) з'ясовано значущість поєднання академічного й поведінкового супроводу для розкриття потенціалу учнів, покращення навчальних результатів. Праці американських дослідників Б. Кука (B. Cook), С. Кука (S. Cook), Р. Славина (R. Slavin) представляють аналіз «доказового методу» як найважливішого інструменту для подолання розриву між наукою й практикою з метою підвищення успішності учнів. Питання переходу до моделі інклюзивної освіти (далі – ІО) в Канаді й чинники, що забезпечували реалізацію ІО в провінції Нью-Брансвік, студіювали канадські вчені: Г. Банч (G. Bunch), Л. Дор (L. Dore), Р. Дор (R. Dore), А. МакКей (A. MacKay), Г. Портрер (G. Porter), К. Фіннеган (K. Finnegan), С. Хамфріз (C. Humphries).

Мета статті полягає в з'ясуванні напрямів модернізації системи освіти США та Канади, виокремленні спільностей і відмінностей процесу реформування системи освіти США та Канади для забезпечення якісної освітою дітей з особливими освітніми потребами.

Результати дослідження. Справедливість і якість систем освіти є життєво необхідними для підтримки успішної економіки та суспільства. Заходи з модернізації освіти для включення дітей з інвалідністю в загальноосвітнє середовище обґрунтовані потужними економічними аргументами. У жовтні 1997 р. Комісія з прав дитини визнала необхідність уважати дітей з інвалідністю членами суспільства, а не тягарем. У дослідженні Світового банку за 2005 р. зроблено висновок, що «інвалідність слугує чинником тривалої бідності, оскільки діти з інвалідністю менш імовірно отримають досвід для наступного професійного розвитку». Аналіз ЮНЕСКО за 2009 р. оцінює збитки в Канаді на рівні 7,7 % (\$ 55,8 млрд.) світового ВВП унаслідок інвалідності, а у США інвалідність коштує від \$ 1,4 до 1,9 млрд. [16, с. 13]. Навчання дітей з інвалідністю називають необхідними інвестиціями в майбутнє, оскільки зменшуються витрати на соціальну допомогу й оплату психолого-педагогічного супроводу (далі – ППС). Економічні інтереси урядів потребують інвестицій в освіту дітей з інвалідністю для забезпечення доступу до освіти, що вможливить подальшу участь на ринку праці. На початку XXI ст. американські державні школи витрачали 20 % бюджету на освіту учнів з інвалідністю. Попри великі витрати, проблеми навчання учнів з інвалідністю ще не розв'язані, хоч сучасний ландшафт системи освіти США та Канади суттєво змінився [17].

Розглянемо динаміку реформування системи освіти США та Канади з огляду на забезпечення якісної освітою всіх учнів в історичному аспекті. Спільні цінності, базовані на політичних традиціях англо-американської демократії до 1960 років, сприяли розвитку США й Канади в одному політичному руслі, що простежуване в низці подібних для обох країн економічних, соціальних, культурних умов. До спільних цінностей належить непорушність права, боротьба з бідністю, активні дискусії стосовно нерівних можливостей в освіті, що зазнали активізації в США й Канаді в 1950 роках. Порівнюючи процес реформування освіти в США та Канаді, С. Стоун (C. Stone), Дж. Хеніг (J. Henig), однак, стверджують, що з 1960 років канадська й американська освіта почали розвиватися дещо в різних напрямках [15, с. 120].

Відмінності, за висловом С. Ліпсета (S. Lipset), зумовлені низкою чинників: походження країн (США здобули незалежність від британської корони революційним шляхом, Канада залишається

вірною Великобританії); відмінність у принципах організації країн (США дотримується класично-ліберальної або лібертаріанської політики, демонструючи недовіру до держави, оптимістично дивлячись у майбутнє; у Канаді пропагують потребу в сильній державі, ставляться з повагою до авторитету й ієрархії, обережно оцінюють майбутнє); відмінність у конституційних зобов'язаннях (гарантії «життя, свободи й прагнення до щастя» у США протиставлені цінностям «миру, порядку та гарного уряду» у Канаді) [10, с. 111].

Аргументовану думку висловлює Дж. Гаскел (J. Gaskell) [7, с. 30] стосовно того, що однією з причин відмінного курсу розвитку ІО в країнах є роль політики федерального уряду США. Такі міркування вченого підтверджені й результатами нашого дослідження. Попри усталені твердження щодо децентралізованої системи освіти США, розвиток ІО промовисто ілюструє втручання федерального уряду у формування освітньої політики. Ухвалення Закону «Про освіту для підвищення національної оборони» («National Defense Education Act», 1958), що реагував на запуск радянського штучного супутника Землі 1957 р., маркує зростання впливу федерального уряду на розвиток ІО: ухвалення низки законодавчих актів, спрямованих на інтеграцію дітей з інвалідністю до системи загальної освіти; започаткування низки федеральних програм фінансування системи підготовки педагогічних працівників для інклюзивної школи, розвиток спеціальних послуг для дітей дошкільного віку, допомога школам в організації ППС, заборона практики поділу відповідальності за дітей з інвалідністю між загальною і спеціальною освітою, розроблення стандартів освіти. Представлення доповіді «Нація в небезпеці» («A Nation at Risk», 1983) ініціює реформування освіти та сприяє подальшому зростанню впливу федерального уряду США.

Кульмінацією процесу, що спричинив послаблення федерального впливу уряду США, вважаємо обов'язкове включення дітей з інвалідністю до системи оцінювання й відповідальність шкіл за досягнення учнями з інвалідністю очікуваного рівня успішності під час проходження зовнішнього незалежного оцінювання. Через неможливість забезпечення стовідсоткової успішності всіх учнів у ході складання стандартизованого тестування, усі штати отримали дозвіл на невиконання положення Закону «Про початкову й середню освіту» на 2012–2013 н.р. Закон «Кожен учень досягає успіху» 2015 р. («The Every Student Succeeds Act» – «ESSA») нівелює вплив федерального уряду на формування інклюзивної політики США та повертає контроль за освітою урядом штатів і місцевим органам управління освітою, що, власне, є характерною рисою Канади.

У Канаді формування освітньої політики – цілкова прерогатива міністерства освіти провінцій і територій Канади. Характерною рисою розвитку політики в галузі забезпечення прав осіб з інвалідністю в Канаді вважають скромність рішень та державних положень. Місцєво обрані відділи освіти співпрацюють з урядом провінцій і територій, відповідають за реалізацію політики провінцій, що сприяє вирівнюванню фінансування, поліпшенню узгодженості навчальних планів і підвищенню успішності учнів. Водночас помітне зростання впливу федерального уряду з 2008 р., коли на федеральному рівні була створена Рада міністрів освіти Канади («Council of Ministers of Education «СМЕС»). Попри декларації щодо виконання координаційних функцій, Рада міністрів освіти Канади набуває повноважень федерального міністерства, оскільки потребує від усіх провінцій і територій виконання окреслених ініціатив програми «Навчайся, Канадо, 2020».

Виокремлено відмінні риси у формуванні законодавчої бази стосовно забезпечення рівних прав громадянам. У США гарантією рівних прав слугує поправка до Конституції США, що ухвалена в 1868 р. У Канаді еквівалентний документ «Канадська Хартія прав і свобод» («The Canadian Charter of Rights and Freedoms») ухвалений майже на 100 років пізніше, у 1982 р. У формуванні законодавчої бази ІО Канада обов'язково апелює до документів ООН, що засвідчують покликання на Конвенцію ООН «Про права дитини», «Про права осіб з інвалідністю» у документах міністерств освіти

провінцій і територій.

Історіографічний аналіз розвитку законодавчої бази США та Канади доводить постійний вплив соціально активної громадськості на ухвалення політичних рішень стосовно забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Проте, у США етап активного соціально-правового руху за рівні права на освіту розпочався з першої судової справи «Браун проти відділу освіти м. Топіки штату Канзас» (1954 р.). У Канаді ідентичним до цієї справи називають рішення Верховного суду Канади в справі «Мур проти Британської Колумбії» 2012 р. («Moore v. British Columbia (Education)»), оскільки воно мало серйозні наслідки для всіх учнів Канади. Канада потребувала майже 60 років, щоб повторити рішення Верховного суду США 1954 р. і засудити сегрегацію учнів, спростувавши принцип «відокремлені, але рівні». Відокремлену освіту (загальна та спеціальна) вважають неефективною, оскільки вона ізолює учнів на фізичному й соціальному рівнях [2, с. 7].

Розвиток інклюзивної загальної середньої освіти (початкової, базової, середньої) у США відбувався завдяки ефективності виконання законів. У звіті Департаменту охорони здоров'я, освіти та соціального забезпечення США за 1976/1977 н.р., зокрема, зазначено, що відокремлення дітей з інтелектуальними порушеннями все ще залишається нормою, однак 39 % учнів з інтелектуальними порушеннями навчаються в класі загальноосвітньої масової школи (далі – ЗМШ), 51 % – у відокремлених спеціальних класах (але не в окремих шкільних закладах) [4, с. 792]. Такі показники вражають, оскільки після ухвалення закону «Про освіту осіб з інвалідністю» 1975 р. минуло лише два роки. Цілеспрямована політика Департаменту освіти США й федерального уряду вможливила включення всіх категорій інвалідності до 1990 р.

Посутній чинник розвитку ІО у США – заклик до використання «доказових методів». Закон «Жодної дитини позаду» (2001 р.) відкрив період «доказового» реформування шкільної системи США через складність завдань інклюзії. Знання доказових методів, ефективність яких підтверджена фактичними даними, уможливить задоволення особливих освітніх потреб (далі – ООП) учнів з інвалідністю [13, с. 143]. Для розвитку ІО федеральний уряд постійно забезпечує фінансову підтримку дослідницьким установам для розроблення ефективних підходів, що уможливлювали забезпечення дітей з інвалідністю якісною освітою.

На сьогодні констатовано відсутність технології, що спроможна повністю усунути вплив психофізичного порушення на успішність учня, оскільки учні з інвалідністю – це гетерогенна група з різними типами й ступенем тяжкості інвалідності, темпераменту, когнітивних здібностей, природних характеристик. У цілому учні з інвалідністю потребують більшої узгодженості та інтенсивності навчання, індивідуалізації академічного змісту, темпу подання матеріалу (для зменшення поведінкових проблем, пов'язаних з утомою й розчаруванням), а також більшої уваги до управління поведінкою (для розвитку навичок самоуправління) [1, с. 43]; формувального оцінювання, частого моніторингу успішності учнів, групової навчальної діяльності, застосування ППС і технічного супроводу (транспортні послуги, фізична терапія, трудотерапія, логопедія, психологічні послуги, послуги системи шкільної охорони здоров'я, соціальної роботи, навчання соціальних навичок, оздоровчі програми), а також консультування й навчання батьків.

Необхідно не тільки послуговуватися доказовими методами, але й через постійне вимірювання доводити наявність зв'язку між реалізацією доказового методу та змінами в поведінці. Виокремлено чинники, які мають провідне значення для таких організаційних змін: планування тренувань, оцінювання колективної роботи; залучення всіх членів колективу до процесу імплементації нової програми; надання пропозицій щодо активного використання сучасних методів; наявність коштів для додаткових витрат на додаткове навантаження, обладнання, навчальні посібники, матеріали, консолідація вертикалей управління [18, с. 22].

Посутнім чинником модернізації ІО США вважаємо

політичні рекомендації щодо обов'язкового використання методів навчання. Прикладом є концепція «Реакція на втручання» («РНВ»), яку рекомендовано до використання як ефективний метод для виявлення учнів із труднощами навчання [3, с. 88]. Закон «Про покращення освіти осіб з інвалідністю» («IDEIA») 2004 р. містить положення, що дає змогу місцевим органам освіти та органам управління освітою на рівні штату застосовувати модель «РНВ» для використання доказових методів втручання під час визначення інвалідності. Закон забороняє штатам обмежуватися формулами невідповідності («discrepancy model») для з'ясування права на отримання спеціальних послуг. Критичним зауваженням стосовно формули невідповідності слугував, по-перше, той факт, що втручання відкладали, поки учень демонстрував суттєве відставання від однокласників і пізніше вимагав набагато інтенсивнішого втручання; по-друге, у багатьох випадках низький рівень навчання учня був наслідком низького рівня кваліфікації вчителя, а не інвалідності [6, с. 96]. На початку XXI ст. дослідники з'ясували шляхи інтеграції академічної й поведінкової моделі «РНВ» [8, с. 8]. Рішення стосовно поєднання двох моделей стало можливим завдяки результатам метааналізу, який виявив покращення навчальних результатів через використання інтегрованої моделі [12, с. 8]. Поширюючи інтегровану модель, Р. Горнер, Д. Фукс, Л. Фукс зауважували, що поєднання академічного й поведінкового супроводу сприяє розкриттю потенціалу учнів [6; 8].

Законодавчо регламентовано вживання інтегрованої моделі «РНВ» під назвою «Багаторівнева система супроводу» («БРСС»). У Законі «Кожен учень досягає успіху» («Every Student Succeeds Act», 2015) наголошено, що «БРСС» ефективно інтегрує методи для одночасного розв'язання проблем поліпшення навчальних досягнень усіх учнів, корекції поведінки й забезпечення соціально-емоційного добробуту колективу школи, створення безпечного,

сприятливого освітнього середовища, вільного від знущань. Для впровадження «БРСС» штатам та округам рекомендовано використовувати різноманітні джерела фінансування.

Історія розвитку ІО в Канаді представляє динамічний процес реформування системи освіти. Попри деякі проблеми в забезпеченні ООП усіх учнів, у десяти провінціях і на трьох територіях Канади питання розвитку ІО перебуває під постійним контролем. Починаючи з кінця 1980 років, коли вперше був ужитий термін «інклюзія» стосовно занепокоєння незадовільними успіхами учнів з інвалідністю в межах моделі спеціальної освіти (далі – «МСО»), пропоненти ІО досліджують найкращі способи ППС учнів з ООП, що сприяє реформуванню системи освіти Канади. Науковці постійно аналізують і вдосконалюють стан розвитку інклюзії для з'ясування сильних та слабких ознак освіти з метою їх подальшої модернізації. У численних звітах науковці окреслюють стратегічні завдання для забезпечення інклюзивного, безпечного освітнього середовища. На сучасному етапі Г. Портер (G. Porter) окреслив стратегії, що вможливають подальшу інклюзію: переосмислити функції керівних відділів; збільшити фінансування професійної підготовки вчителів і підвищити компетентність персоналу школи; удосконалити механізми фінансування школи й посилити її звітність / відповідальність [11, с. 145].

Низка докладних рекомендацій стосується переосмислення функцій шкільної міждисциплінарної комісії, що опікується питаннями розміщення учнів з ООП; використання ефективних методів навчання; удосконалення структури міжвідомчої співпраці; виконання індивідуального навчального плану учня з ООП, створення сприятливого загальноосвітнього середовища [11, с. 145–167]. Результати порівняльного аналізу напрямів модернізації системи освіти США та Канади подані в таблиці 1 (авторське розроблення)

Таб. 1

Основні стратегічні напрями модернізації освіти США та Канади

Стратегічний напрям	США	Канада
Консолідована державна політика.	+	+
Імператив включення дітей з інвалідністю до ЗС.	+	Нью-Брансвік, три території
Постійне вдосконалення законодавчої бази.	+	+
Забезпечення якісної й доступної освіти.	+	+
Створення відділів прав людини.	+	+
Постійне збільшення фінансування освіти для забезпечення особливих потреб учнів.	+	+
Збільшення фінансування наукових педагогічних досліджень	+	+
Співпраця з громадськими організаціями, партнерство з урядовими відомствами, приватним сектором, широкою громадськістю.	+	+
Виконання законодавчих постанов.	+	+
Підготовка професійних керівних кадрів.	+	+
Збільшення фінансування на підготовку педагогічних працівників.	+	+
Складання учнями обов'язкового стандартизованого тестування.	+	Лише в інклюзивних провінціях
Відповідальність закладів середньої освіти за успішність учнів – консолідація зусиль усього колективу школи.	+	+
Підвищення ролі професійних організацій.	+	+
Використання доказових методів для покращення поведінки учнів.	+	+
Норми наповнення класів – тенденція до зменшення.	+	+
Узгодженість та інтенсивність навчання.	+	+
Індивідуалізація академічного змісту дисциплін та темпу подання матеріалу – гнучкість системи освіти.	+	+
Заходи з управління поведінкою (для розвитку навичок самоуправління).	+	+
Застосування формувального оцінювання, частого моніторингу успішності учнів, групової навчальної діяльності.	+	+
Застосування ППС і технічного супроводу (транспортні послуги, фізична терапія, трудотерапія, логопедія, психологічні послуги, послуги системи шкільної охорони здоров'я, соціальної роботи, навчання соціальних навичок, оздоровчі програми).	+	+
Консультування й навчання батьків.	+	+
Обов'язковий алгоритм організаційних змін у школі: використання поточних ресурсів і підтримки для планування, тренувань, проведення необхідних організаційних заходів, оцінювання колективної роботи; залучення всіх членів колективу до процесу імплементації нової програми; створення комітету з упровадження зацікавлених учасників; надання пропозицій щодо активного використання сучасних організаційних методів; наявність коштів для додаткових витрат на додаткове навантаження, обладнання,	+	+

Стратегічний напрям	США	Канада
навчальні посібники, матеріали, працевлаштування, послуги експертизи, перепідготовку для роботи в нових умовах; консолідація горизонтальної та вертикальної системи управління.		
Законодавче закріплення вимоги щодо використання моделі «Реакція на втручання»/ «Багаторівнева система супроводу» для виявлення учнів із труднощами навчання.	+	Нью-Брансуїк
Постійний моніторинг виконання окреслених державних завдань.	+	+

Отже, спільними стратегічними напрямками реформування освіти США та Канади для розвитку інклюзивної освіти вважаємо: консолідовану державну політику; постійне вдосконалення законодавчої бази, що спрямована на забезпечення якісної й доступної освіти; виконання законодавчих постанов; постійне збільшення фінансування освіти, підготовку педагогічних працівників й наукових педагогічних досліджень щодо ефективності освітніх програм для забезпечення ООП учнів; співпрацю; підготовку професійних керівних кадрів; відповідальність закладів середньої освіти за успішність учнів; використання доказових методів для покращення поведінки учнів; зменшення норми наповнення класів; узгодженість та інтенсивність навчання; гнучкість системи освіти; заходи для управління поведінкою (для розвитку навичок самоуправління); надання ППС і технічного супроводу; консультування й навчання батьків; дотримання алгоритму організаційних змін у школі; постійний моніторинг виконання окреслених державних завдань. До відмінностей належить: імператив включення дітей з інвалідністю до ЗС у США, провінції Нью-Брансуїк та трьох територіях, законодавче закріплення вимоги щодо використання моделі «Реакція на втручання» / «Багаторівневої системи супроводу» для виявлення учнів із труднощами навчання в США.

Для США характерний радикалізм ухвалення рішень. Керівним принципом Закону «Про освіту осіб із інвалідністю» (94–142), що створюють підґрунтя для реалізації інклюзивної освітньої політики США з 1975 р., властива жорстка, безапеляційна юридична риторика, яка забороняє («заборона відмови в наданні освіти»), зобов'язує (зобов'язує недискримінаційного виявлення й оцінювання учнів), гарантує (забезпечення безкоштовної, доцільної державної освіти), вимагає (розміщення дітей з інвалідністю в загальній масовій школі, а переведення дітей з інвалідністю до спеціальних шкіл чи класів дозволене лише в поодиноких, рідкісних випадках, коли природа інвалідності унеможливує навчання дитини в масовій школі, навіть за умови надання спеціальних послуг і доцільного психолого-педагогічного супроводу), наголошує на праві батьків вимагати проведення судового слухання в разі порушення їхніх прав. Радикалізм простежуваний в «Ініціативі загальної освіти» 1986 р., що заборонила існування двох відокремлених систем: загальної та спеціальної освіти.

Закон «Жодної дитини позаду» 2001 р. регламентує обов'язкове проходження стандартизованого тестування всіма учнями (обов'язкове досягнення задовільного або вище від задовільного рівня успішності в математиці та гуманітарних науках; підвищення відсотка учнів, які успішно склали незалежне тестування, до 95 % учнів від загального контингенту учнів школи; численні адміністративні стягнення за невиконання щорічного показника успішності, що задеклароване штатом («Adequate Yearly Progress» – «AYP»). У разі невиконання показника протягом трьох років школу розформували в найкращих інтересах учнів. Уряд США вбачав основну проблему, що гальмувала реалізацію ІО, у

недостатній підготовленості школи виконати поставлене завдання, уникаючи розв'язання питань через ефективну соціальну політику.

У Канаді такий підхід називають непродуктивним, критикуючи нерозуміння або небажання уряду пов'язати причини неуспішності учнів із низькими матеріальними статками, расовою нерівністю. Згідно з міркуваннями Х. Кантора (Н. Kantor), Р. Лоу (R. Lowe), нерівність шкіл перебуває в площині соціальної нерівності [9]. Відповідно до позиції Канади, причини низької успішності учнів варто зіставляти з рівнем соціального й медичного супроводу, забезпечення житлом, рівнем доходів, наявністю матеріально-технічної бази закладу освіти. Розв'язання проблеми включення всіх учнів до ЗС та забезпечення їх якісною освітою неможливе без виконання комплексу соціальних завдань [5]. Для політики ІО Канади характерна вираженість, поступовість, обережність.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі теоретичних джерел схарактеризовано сутність модернізації системи освіти США та Канади, з'ясовано спільності і відмінності модернізації системи освіти для забезпечення доступу до якісної освіти всім дітям. Констатовано, що реформування освіти США з 1954 р. пронизане соціальною боротьбою за права людей, зокрема за право на освіту осіб з інвалідністю, у Канаді ІО слугує основним важелем забезпечення соціальної справедливості. Виокремлено напрями реформування освіти в США та Канаді. Виявлено подібні характеристики в тенденціях розвитку ІО США та Канади: соціальний рух за рівні права, непорушність права, боротьба з бідністю, активні дискусії стосовно нерівних можливостей в освіті, надання ІО статусу ціннісно-цільового пріоритету державної політики в галузі освіти.

Серед відмінних ознак виокремлено такі: вплив уряду на реалізацію інклюзивної освіти у США та Канаді, зростання федерального впливу в США до 2015 р., активізація федерального впливу з 2010 р. у Канаді. Ці відмінності зумовлені низкою чинників: походження країн; відмінність у принципах організації країн (США дотримується класично-ліберальної або лібертаріанської політики, демонструючи недовіру до держави, оптимістично дивлячись у майбутнє; у Канаді пропагують потребу в сильній державі, ставляться з повагою до авторитету й ієрархії, обережно оцінюють майбутнє); відмінність у конституційних зобов'язаннях (гарантії «життя, свободи й прагнення до щастя» у США протиставлені цінностям «миру, порядку та гарного уряду» у Канаді).

Серед перспективних наукових проблем виокремлено дослідження ефективних доказових методів, що сприяють включенню дітей з ООП у загальноосвітнє середовище, з'ясування особливостей розвитку професійної компетентності вчителя в умовах інклюзивного середовища, окреслення шляхів і змісту модернізації системи професійної перепідготовки вчителів для досягнення ефективності впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітнє середовище.

References

1. A guide to evidence-based practices for individuals with developmental disabilities / Saginaw County Community Mental Health Authority/ compiled : B. Glassheim. 2008. 181 p. URL: <https://www.sccmha.org/userfiles/filemanager/292/> (last accessed: 11.04.2019).
2. Alberta Education. Alberta's action on inclusion: Transforming diversity into possibility. Leadership Update. 7(5), 1–3. 2011. URL: <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/School-Administrators/Leadership-Update/COMM118-56%20v7n5.pdf> (last accessed: 15.04.2019).
3. Bender W. N., Shores C. Response to Intervention – A Practical Guide for Every Teacher. Corwin Press and Council for Exceptional Children, 2007. 160 p.
4. Colker R. The disability integration presumption: Thirty years later. University of Pennsylvania Law Review. 2006. Vol. 154. P. 789–862.

5. Education for All / Center on International Education Benchmarking, NCEE. URL: <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-education-for-all> (last accessed: 05.07.2019).
6. Fuchs D., Fuchs L. S. Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *New Directions in Research*. 2006. Vol. 41 (1). P. 93–99. URL: <https://www.uio.no/forskning/om/helga-eng-forelesning/introduction-to-response-to-intervention.pdf> (last accessed: 07.03.2019).
7. Gaskell J. Urban Education Policy in Canada and the United States. *Learning Landscapes*. Vol. 3, № 2. 2010. P. 29–35.
8. Horner R. H., Sugai G., Anderson C. M. Examining the evidence base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children*. 2010. Vol. 42. № 8. P. 1–15.
9. Kantor H., Lowe R. From New Deal to No Deal. No Child Left Behind and the Devolution of Responsibility for Equal Opportunity // *Harvard Educational Review*. Vol. 76. № 4. 2006. P. 474–502.
10. Lipset S. M. *Continental divide: The values of the United States and Canada*. New York: Routledge. 1990. 352 p.
11. Porter G. L., AuCoin A. Strengthening Inclusion, Strengthening Schools – An Action Plan for Growth: Report of the Review of Inclusive Education Programs and Practices in New Brunswick Schools. Province of New Brunswick. 2012. 243 p. URL: <https://www.gnb.ca/legis/business/pastsessions/57/57-2/LegDocs/2/en/StrengtheningInclusion-e.pdf>
12. Shores C. A. *Comprehensive RTI model: integrating behavioral and academic interventions*. Corwin; 1 edition. 2009. 184 p.
13. Simpson R. Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2005. № 20 (3). P. 140–149.
14. Special Education / *Historica Canada*. URL: <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/special-education/> (last accessed: 24.07.2019).
15. Stone C., Henig J., Jones B., Pierannunzi C. *Building civic capacity: The politics of reforming urban schools*. Lawrence: University of Kansas Press. 2001. 197 p.
16. The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE/CIS). 2012. 15 p. URL: <http://www.included.eu/sites/default/files/documents/unicef-reap-prog-rep-annexe8.pdf>.
17. United States Educational Policy – The Basics of Educational Policy, The Pressure for Reform in American Education, Defining Policy. URL: <http://education.stateuniversity.com/pages/1937/Educational-Policy-United-States.html#ixzz5CXvQJaDm> (last accessed: 22.09.2019).
18. Williams-Taylor L. Research review – evidence based programs and practices: What does it mean? / *Children's Services Council*. 30 p. URL: http://www.evidencebasedassociates.com/reports/research_review.pdf (last accessed: 11.04.2019).

В статті охарактеризовані напрямки модернізації системи освіти США і Канади для забезпечення якісного освіти всім дітям в умовах масової школи. Акцентовано увагу на значимості заходів по модернізації освіти для включення дітей з інвалідністю в загальноосвітню середовище, обґрунтовані потужними економічними аргументами. Виділені основні напрямки модернізації системи освіти США і Канади – прийняття ряду законодавчих актів, початок ряду програм фінансування системи підготовки педагогічних працівників для інклюзивної школи, допомога школам в організації психолого-педагогічного супроводження, заборона практики розподілу відповідальності за дітей з інвалідністю між загальною і спеціальною освітою, розробка стандартів освіти. Охарактеризовані відмінності в реформуванні систем освіти, викликані відмінностями державного устрою і державної політики США і Канади.

Ключові слова: модернізація, реформування, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, державна політика, законодавча база, «реакція на втручання», «багаторівнева система супроводження».

The purpose of the article is to identify the measures taken to modernize the US and Canadian educational system, to highlight the similarities and differences that characterize reforming efforts in the US and Canada in order to provide quality education for children with special educational needs. Historical and retrospective methods are applied for consistent disclosure of the inclusive education genesis; comparative method is used to compare and contrast the reforms to modernize education and to include children with special educational needs in regular schools. Taking into consideration the level of social movement and the federal government's influence on the educational policies, similar and different measures to modernize schools in the USA and Canada are identified. The similarities include: that inclusive education in both countries depends on how active social movement for equal opportunities and equity is; how efficiently legislation responds to students' needs; how a teacher training system takes into account a school's need to educate every child; and appropriate funding to accommodate student needs. Differences include the following points: inclusion of students with disabilities into the regular educational setting in the USA is clearly expressed in the U.S. inclusive education legislation; and this legislative is imperative to the placement of students with disabilities into a regular education setting while in Canada inclusion is recommended except New Brunswick and three territories where the policy is totally inclusive. The research novelty. The study emphasizes the importance of legislative imperative of using evidence-based practices, «Response to Intervention», «Multitiered Support System» that provide for the special educational needs of all students. The practical significance of these research findings is determined by the research problem relevance, the novelty, and conclusions of general theoretical and practical value. The results can serve as a theoretical and methodological impetus for comparative pedagogical research. The reforms described in the research accentuate the importance of measures that can significantly improve the quality of education and provide all children with necessary support to reach their potential.

Key words: modernization, reforming, inclusive education, children with special educational needs, state policy, legislative framework, «Response to intervention», «Multitiered support system».

УДК 37.014.5

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-86-91

Слюзанська Ганна Іванівна,

доктор педагогічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ
КРАЇН ПІВНІЧНОЇ ТА ПІВДЕННОЇ АМЕРИКИ

Стаття присвячена вивченню досвіду організації інклюзивної освіти у закладах вищої освіти країн Північної та Південної Америки. Встановлено, що за кордоном спеціальні умови для навчання студентів з інвалідністю гарантовані «Всесвітньою програмою дій відносно осіб з інвалідністю», затвердженої Генеральною Асамблеєю ООН (1982 р.) та «Стандартними правилами забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю» (1993 р.). Вивчення міжнародного досвіду щодо організації інклюзивної вищої освіти показує, що її розвиток є довгостроковою стратегією, що вимагає терпіння, послідовності, безперервності, поетапності і комплексного підходу для її реалізації. Це варто брати до уваги Україні, яка почала реалізовувати принципи організації інклюзивного освітнього середовища.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, особи з особливими освітніми потребами, особи з інвалідністю, заклади вищої освіти.

Постановка проблеми. Інноваційні процеси, які нині відбуваються в системі освіти України, спрямовані на створення рівних умов доступу до освіти для усіх громадян не залежно від статі, віку, раси, стану здоров'я, інвалідності, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак. У цьому контексті одним із завдань освітньої системи є забезпечення рівних прав студентів з інвалідністю на якісну професійну підготовку через їх інклюзію в освітнє середовище навчального закладу. З огляду на вище зазначене, актуалізується проблема модернізації освітньої галузі та створення інклюзивного освітнього середовища для навчання, виховання, організації дозвілля та соціалізації студентської молоді з особливими освітніми потребами (ООП) у ЗВО та суттєве оновлення або розробка освітніх програм із врахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів цих студентів, а також забезпечення виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Забезпечити необхідні умови для якісного навчання студентів з ООП покликана інклюзивна освіта, що визнає за людьми з інвалідністю рівні права на отримання освіти і є втіленням політики рівних можливостей. Інтеграція в освітнє середовище є кроком до інтеграції в суспільство в цілому – допомагає молоді з ООП не лише отримати професію, а й самореалізуватися, досягти успіху в житті і кар'єрі, відчути себе особистістю, невід'ємною частиною суспільства [5, с. 137–138].

Основні аспекти інклюзивної освіти і проблеми, пов'язані з її практичною реалізацією, висвітлено у наукових працях українських та зарубіжних авторів. Зокрема, теоретико-методологічні аспекти індивідуальної та соціальної інтеграції молоді з ООП в систему освіти розглянуто в працях відомого європейського дослідника О. Шпека; формуванням нової системи освіти займаються В. Бондар, І. Леонгард, М. Синьов, М. Таланчук, А. Шевцов, А. Ямбур; теоретичні і методологічні аспекти освіти людей з ООП розроблюють В. Авілов, Ю. Богінська, Н. Вовк, З. Кантор, А. Колупасєва, Є. Плахова, В. Сікора, Г. Станевський, М. Чайковський. Проблеми доступності освіти студентів з ООП в Україні досліджують Т. Гребенюк, В. Засенко, О. Бацман, К. Кольченко, С. Литовченко, П. Таланчук та інші. Педагогічні дослідження з питань становлення та розвитку практики і теорії спеціально організованого навчання і виховання дітей та молоді окремих категорій розглянуто в

дослідженнях Л. Калініної, О. Кузьмічової, Л. Тигранової, І. Цукерман (інтеграція дітей та молоді з порушеннями слуху); Л. Волкової, Ю. Кузьміної, Є. Медведєвої (інтеграція дітей і молоді з порушеннями мовлення); Є. Єрмакової, Є. Хлистої, Л. Челан (інтеграція дітей і молоді з порушеннями зору); Г. Алферової, О. Битової, І. Мамайчук (інтеграція дітей і молоді з порушеннями опорно-рухового апарату). У науковій практиці з'являються дослідження (П. Романов, Т. Тінклін, Дж. Холлта інші), де розглядаються питання власної оцінки студентами з ООП складнощів інтегрованого навчання у ЗВО.

Незважаючи на значні науково-теоретичні та навчально-методичні напрацювання у сфері дослідження питань становлення і розвитку системи інклюзивного навчання, проблема всебічного розкриття процесу змін суспільних поглядів на проблему потреби та організації вищої освіти студентів з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі залишається недостатньо вивченою [8, с. 67–68; 25, с. 53].

Становлення вітчизняної системи професійної підготовки молоді з особливими освітніми потребами неможливе без урахування міжнародних досягнень у навчанні таких людей. Виходячи з цього, слід вивчити зарубіжний досвід навчання осіб з інвалідністю для побудови ефективної системи професійної підготовки їх в Україні [4, с. 82].

Мета статті: схарактеризувати специфіку організації інклюзивної освіти у закладах вищої освіти країн Північної та Південної Америки

Результати дослідження. Підтримку навчання студентів з інвалідністю почали здійснювати у відповідності до «Всесвітньої програми дій відносно осіб з інвалідністю», затвердженої Генеральною Асамблеєю ООН (1982 р.), «Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю» (1993 р.) [10]. У «Стандартних правилах» зазначено, що держави мають визнати принцип рівних можливостей у сфері початкової, середньої і вищої освіти для дітей, молоді і дорослих, що мають інвалідність, в інтегрованих структурах.

У контексті аналізу зарубіжних традицій у сфері доступу до освіти дітей та молоді з ООП заслуговує уваги досвід США. Станом на 1998 р. 98 % ЗВО США надавали освітні послуги студентам з ООП [2, с. 53, 54]. У 2015–2016 рр. із усіх студентів, які навчалися за освітніми програмами бакалаврату у ЗВО США, понад 19 % мали встановлену інвалідність: більше 80 % з яких потребують постійної уваги і спеціального супроводу у процесі отримання освітніх послуг (табл. 1) [11].

Табл. 1

Процентний розподіл студентів, які навчаються у ЗВО США, зі статусом інвалідності, 2015–2016 рр.

Стать	Рівень вищої освіти			
	Перший (бакалаврський)		Другий (магістерський)	
	Студенти з інвалідністю	Студенти без інвалідності	Студенти з інвалідністю	Студенти без інвалідності
Чол.	19.2	80.8	9.9	90.1
Жін.	19.6	80.4	13.3	86.7

Згідно з законодавством США, ЗВО зобов'язані безкоштовно надавати студентам з інвалідністю послуги зі створення спеціальних умов. Регулює процес навчання осіб з ООП у США програма «Інклюзія» («Inclusion»), «Реабілітаційний акт», Закон «Про навчання дітей-інвалідів», Закон «Про освіту людей з інвалідністю».

У рамках програми «Інклюзія» у 80-ті рр. XX ст. в США почався процес побудови і переобладнання архітектурних споруд відповідно до потреб різних категорій осіб з інвалідністю. Фінансування здійснювалось за рахунок дотацій, виділених урядом США. Варто зазначити, що при необхідності студентам з інвалідністю забезпечують належні умови обслуговування у сфері побуту і сервісу [1, с. 24]. Встановлено, що у кожному ЗВО США діє Відділ по роботі з особами інвалідністю, який несе відповідальність за створення індивідуальних спеціальних умов для кожного студента з ООП шляхом безпосереднього надання послуг,

а також через залучення інших підрозділів ЗВО та зовнішніх організацій до надання вузькопрофільних послуг. Відділ також надає консультації іншим підрозділам ЗВО про пріоритетні напрями роботи зі студентами з інвалідністю (рис. 1) [3, с. 14–15]. До штату працівників Відділу входять як постійні так і тимчасові співробітники. До останніх відносять: сурдоперекладачів, начитувачів, записувачів, асистентів та інших працівників. Їх число і склад залежать від того, які особливі освітні проблеми діагностують перед початком року у студентів конкретного ЗВО та які спеціальні умови необхідно створювати. Функціонує Відділ відповідно до «Порядку надання послуг по створенню спеціальних умов». Документ містить перелік спеціальних умов, опис процедури надання послуг з їх створення і перелік документів, які необхідні для створення таких умов [27, с. 21].

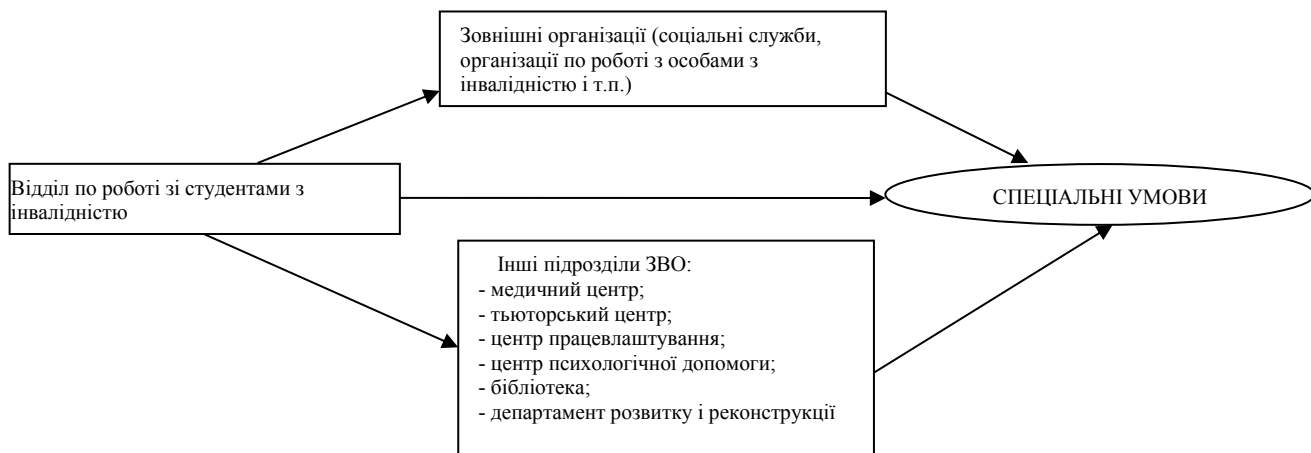


Рис.1. Діяльність Відділу по роботі зі студентами з інвалідністю щодо створення спеціальних умов у ЗВО США

До спеціальних умов відносимо:

- адаптацію процедури складання іспитів (збільшення часу на іспит, дозвіл під час іспиту приймати їжу і користуватися туалетом, надання послуг записувача або начитувача, надання окремих звукоізолюваних кабінетів, надання для здачі іспитів допоміжних засобів – диктофон, спеціальні програми для комп'ютера тощо (за винятком зміни вимог до рівня знань студента);
- адаптацію освітнього процесу (відміну вивчення окремих предметів, скорочення учбового навантаження, введення гнучкого графіка відвідин занять і виконання завдань);
- додаткову допомогу в навчанні (послуги репетитора, додаткові заняття з розвитку навиків, необхідних для навчання);
- забезпечення участі в учбовому процесі (послуги начитувача, конспектування або/та аудіозапис лекцій, бібліотечні послуги для осіб з інвалідністю, послуги помічника для роботи в лабораторії, послуги сурдоперекладача, транскрипцій, аудіозапис книг, друк матеріалів шрифтом Брайля і крупним шрифтом, надання допоміжних засобів, забезпечення архітектурної доступності приміщень тощо);
- забезпечення доступності соціально-побутової сфери (навчання орієнтації в кампусі, адаптація умов проживання в гуртожитку, адаптація послуг харчування, виділення місць на автостоянці, транспортні перевезення, забезпечення доступності занять спортом);
- спеціальні умови для студентів, що мають інвалідність внаслідок психічного захворювання (забезпечення можливості прийому необхідних ліків, встановлення додаткового контролю, спостереження у психолога і психіатра під час навчання);
- інші послуги для студентів з інвалідністю (захист їх прав і

інтересів, інформування і консультування, проведення груп взаємної підтримки і семінарів, підготовка до майбутнього працевлаштування і розвитку професійної кар'єри).

Спеціальні умови створюються за наявності у студента таких нозологій: порушення опорно-рухового апарату, зору, функцій слуху, соматичні захворювання, психічні захворювання, освітня інвалідність, труднощі концентрації уваги або гіперактивність. Для створення спеціальних умов студенту необхідно подати у Відділ документи, що підтверджують наявність існуючих функціональних обмежень. Дані документи завіряються лікарем, що спеціалізується на лікуванні того порушення здоров'я, яке викликало необхідність створення спеціальних умов.

Вимоги до змісту документів встановлює ЗВО. Зазвичай документи містять виписку з історії хвороби, опис викликаних хворобою обмежень життєдіяльності і лікування, що проводиться та опис необхідних спеціальних умов. Документи студентів з освітньою інвалідністю і студентів, що мають труднощі концентрації уваги або гіперактивність, також містять результати психологічного тестування [3, с. 18].

Як уже зазначалося, відповідні Відділи існують в усіх ЗВО США. Однак напрями їх роботи визначаються в залежності від потреб студентів з інвалідністю. Зокрема, Відділ по роботі зі студентами з інвалідністю Державного університету Вейну здебільшого працює особами з психологічними проблемами; Нью-Йоркського університету – надає додатково психологічні консультації і організовує тренінги з соціальної адаптації осіб з інвалідністю у ЗВО [1, с. 25]; Массачусетського технологічного університету та університету Чикаго – працює зі студентами з порушеннями зору і слуху й опорно-рухового апарату [10, с. 221]; Південно-Іллінойського та Олд-Домініонського університетів – надає

академічну, координаційну та консультативну допомогу студентам, які мають проблеми зі здоров'ям; консультації студентам-волонтерам та викладачам, що потребують додаткових знань для роботи з особами з інвалідністю; технічні засоби, юридичну підтримку, неформальні консультації; направляє на медичне обстеження.

У даних університетах діють клінічні, реабілітаційні та рекреаційні центри, центри інформаційних технологій і комп'ютерного навчання, служба перевезень студентів з проблемами зору й опорно-рухового апарату, студентські центри відпочинку, туристичні центри, майстерні з ремонту візків. Бібліотеки повністю доступні для студентів з інвалідністю [7]. Служба зайнятості займається працевлаштуванням студентів з особливими освітніми потребами згідно з Освітньою програмою щодо людей з інвалідністю (The Individuals with Disabilities Education Act) та програмою «Жодна дитина не повинна залишитися за межами» («No Child Left Behind Act»), які офіційно гарантують їм цю можливість. Національна Рада США з питань інвалідності (The National Council on Disability) займається розробкою програми щодо реорганізації вищої освіти [25, с. 53]. Отже, в США функціонує налагоджена система вищої освіти, що забезпечує рівні можливості для всіх людей, охоплюючи всі сфери життєдіяльності населення, сприяє максимально можливій інтеграції людини з особливими освітніми потребами в суспільство, а також забезпечує її прийняття суспільством [1, с. 27].

Визначна роль у просуванні прав людей з ООП як у власній країні, так і за її межами належить Канаді. Прийнята в 1982 р. Канадська Хартія Прав і Свобод заборонила дискримінацію з причин фізичної чи розумової неповноцінності й регламентувала права інвалідів на конституційному рівні. Для канадців з ООП можливості навчатися часто обмежені, що позбавляє їх подальших можливостей і скорочує їхні потенційні внески у добробут суспільства. Факторами, що обмежують доступ людей з інвалідністю до вищої освіти та подальшої роботи, є здебільшого фінансові бар'єри [6, с. 150–152]. З метою заохочення і підтримки освіти впродовж життя, федеральним урядом була започаткована Канадська програма студентських позик (КПСП) (Canada Student Loans Program), що забезпечує додаткову фінансову допомогу протягом 520 тижнів, надаючи цільові гранти з метою компенсації витрат на освіту і житло студентам з інвалідністю денної форми навчання. Для малозабезпечених студентів з встановленою інвалідністю КПСП пропонує два спеціалізовані гранти на покриття витрат на житло, навчання, книги, оплату репетитора, перекладача, технічні пристрої та інші додаткові освітні витрати. Станом на 2006/07 н.р. 12602 студенти отримали Канадські гранти доступу (Canada Access Grant) на загальну суму \$23,4 млн., і ще 11956 студентів отримали Канадські стипендії для оплати за житло на суму \$20,3 млн. Фінансову підтримку надають також провінційні і територіальні уряди, різноманітні державні та благодійні організації. Існують фонди, які надають стипендії студентам з проблемами зору, слуху тощо.

Важливу роль у створенні відповідних умов для людей з інвалідністю відіграють освітні заклади, які у своїй діяльності орієнтуються на унікальні індивідуальні потреби окремих студентів. Так, у переважній більшості канадських університетів є ресурсні центри для студентів з інвалідністю, які забезпечують підтримку і пропонують такі послуги: стенографіста, відносно фінансування, консультування з питань кар'єри і допомоги з адаптивної технології, зокрема спеціалізовані комп'ютери та програмне забезпечення. Доступність вищої освіти може бути збільшена завдяки освітнім інноваціям – таким як електронне навчання [6, с. 152–153].

Усі університети Канади мають спеціальні соціальні служби надання допомоги студентам з ООП, які, як правило, є загальноуніверситетськими. Зокрема, в Університеті Ройал Роудс функціонує соціальна служба допомоги особам з інвалідністю, яка діє на підставі документу правління університету «Політика доступності для студентів з особливими потребами» («Accessibility

Policy for Students With a Disability»). Політикою університету для студентів з встановленою інвалідністю передбачено створення відповідних умов навчання, внесення коректив щодо способів подання навчального матеріалу і системи оцінювання, забезпечення доступного і безпечного проживання. До переліку послуг, що надаються студентам з інвалідністю, входять послуги з створення в аудиторіях необхідних умов (допомога стенографіста, перекладача, спеціальні ергономічні стільці); замовлення навчальних матеріалів в альтернативному форматі (аудіокниги, тексти, написані шрифтом Брайля); надання інформації про гранти на придбання необхідних технологічних засобів (комп'ютерів, магнітофонів, адаптивного програмного забезпечення тощо), що пропонуються різними державними і приватними фондами.

Не менш важливою для студентів з ООП є позааудиторна діяльність, що сприяє поглибленню соціальних навичок, пропагуванню здорового способу життя, відчуттю приналежності та зростанню прагнення студентів до академічних досягнень. У 2004 р. Канадський центр вивчення неспроможності розпочав реалізацію проекту зі сприяння інклюзивності в університетському містечку. Проектом передбачено забезпечення доступності веб-сторінок для сліпих студентів, вибір кінофільмів із субтитрами та включення студентів у планування і проведення різних заходів [6, с. 154–155]. При Університеті Манітоба діє Служба підтримки студентів з інвалідністю, послугами якої безкоштовно можуть скористатися студенти будь-якої форми навчання і викладачі та Центр академічної підтримки, де студенти та аспіранти з інвалідністю можуть домовитися про додаткові заняття з певних предметів. Центр надає такі види послуг студентам: допомога з труднощами у навчанні, підбір альтернативних методів навчання з метою покращення їх академічних результатів (тренування комунікативних навичок, психологічне розвантаження, подолання конфліктів, організація часу, покращення пам'яті, написання рефератів, підготовка до іспитів тощо). В університеті також функціонує група підтримки студентів із психічними вадами, яка збирається щомісяця, при цьому теми для обговорень обирають самі студенти [7, с. 11].

Можливості навчання для канадців з ООП поступово розширюються завдяки технічному прогресу, а також тому, що суспільство дедалі більше сприяє усуненню бар'єрів, які обмежують їхню діяльність. Визнання реальних і потенційних вкладів людей з ООП приносить користь таким людям і сприяє Канаді у підтвердженні відповідності репутації соціально справедливої нації [6, с. 155].

На сьогоднішній день процес інклюзії осіб з ООП в країнах Латинської Америки перебуває в процесі розвитку. Існують національні закони і міжнародні акти, які засвідчують і захищають право вказаних осіб на освіту за умов рівних можливостей. Залучення студентів з ООП до системи вищої освіти в країнах Латинської Америки відбувалося поступово: спочатку виникла потреба надати доступ і забезпечити перебування цих студентів у системі вищої освіти, потім – підготувати педагогів і подолати різноманітні труднощі в процесі інтеграції.

До початку 80-х рр. XX ст. доступ до вищої освіти у країнах Латинської Америки мала обмежена кількість людей з ООП. Така ситуація пояснюється тим, що вони не мали можливості отримувати середню освіту та допомогу реабілітаційної служби, що позбавляло їх основних соціальних прав. Саме в цей період, починаючи з проголошення Міжнародного року людини з інвалідністю (1981 р.) та Декади людини з інвалідністю під егідою ООН (1983–1992 рр.), розпочалася дискусія навколо проблеми соціальної ізоляції осіб з ООП.

Однак форми доступу до освіти у країнах Латинської Америки не було змінено й адаптовано, а це означає, що лише абітурієнти з легкими порушеннями, які не потребували значних змін у процесі відбору та навчання, отримали доступ до вищої освіти. У результаті не відбулося жодних докорінних змін у структурі, ставленні, підходах до освітнього процесу для успішного і безперервного навчання студентів із ООП [9, с. 99–100].

Вагоме значення у розвитку інклюзивної освіти в країнах Латинської Америки мало проголошення Організацією Американських держав десятиріччя осіб із інвалідністю (з 2006 по 2016 рр.). Зокрема, у Чилі було створено національну Конституційну платформу під гаслом «За право участі в інтеграції». Відповідно, Національний фонд з недієздатності стимулював інтеграцію осіб з інвалідністю у вищу освіту через створення мережі технічної підтримки, підготовку педагогів, реалізацію архітектурних адаптацій, розвиток освітніх програм. Прийняття в Чилі Закону 19.284, сприяло створенню гнучкої та динамічної системи вищої освіти, що передбачає спеціальні послуги й особливі освітні потреби для осіб з інвалідністю.

Заслугує на увагу досвід Домініканської Республіки: включення осіб з інвалідністю у вищу освіту бере свій початок у 70-х рр. XX ст., коли група молодих людей із проблемами зору вперше в історії країни вступила на гуманітарний факультет Національного університету Педро Енріке Урєна.

Цікавим є досвід соціальної інтеграції осіб з фізичними вадами у Бразилії. Відповідно до освітнього перепису ЗВО, який здійснювало Міністерство освіти Бразилії у 2003 р., загальна чисельність студентів у системі вищої освіти цієї країни становила майже 4 млн. осіб, а кількість студентів з ООП налічувала всього 5078, що становило лише 0,13% (для порівняння, у Колумбії налічується 0,32% студентів з ООП, що втричі більше, ніж у Бразилії, у Мексиці – 0,52%, в Аргентині – 0,72%, а в Еквадорі – 1,8%, що є на сьогодні одним із кращих показників з цього питання). Вкрай низький показник по Бразилії буде зрозумілим, якщо взяти до уваги той факт, що лише 10 % осіб з ООП закінчує 8-й клас.

Однак за останні роки ситуація в Бразилії поліпшується завдяки створенню відповідної законодавчої і матеріальної баз, за допомогою яких бразильський уряд захищає права людей з інвалідністю у сфері вищої освіти. Зокрема, особливо дієвим є Президентський Декрет – так званий Закон доступності, що визначає пріоритетність першочергового обслуговування людей з ООП та основні критерії для поліпшення їх доступу до різних установ. Цей декрет містить директиви, спрямовані на всеохоплюючу реформу, яка гарантує доступ до громадських і приватних установ людей з ООП; визначає поле інтегрованої роботи між групою міністерств задля розвитку та фінансування тих проектів, які гарантують всезагальну можливість доступності [9, с. 101–103]. Довготермінова Національна Програма інтеграції осіб з інвалідністю, прийнята у 1999 р. щодо доступу до освіти, визначає ведення обов'язкового реєстру таких осіб, наголошуючи при цьому, що спеціальна освіта має пройти всі рівні й етапи, притаманні здобувачам системної освіти, і гарантує обов'язкове її надання в державних закладах. Програмою встановлено, що заклади освіти та науки мають створити можливості складати адаптаційні іспити та надати необхідну підтримку до подачі заяви для вступу особою з інвалідністю, включаючи надання додаткового часу для складання екзаменів, залежно від нозології.

Згідно з Національною Програмою Бразилії реалізується низка важливих ініціатив, серед яких програма «Університет для

всіх», започаткована у 2005 р., метою якої забезпечення доступу до вищої освіти для студентів із інвалідністю. До реалізації цієї та інших Програм було залучено 13 федеральних державних університетів Бразилії, які сприяють проведенню іспитів методом Брайля, практикують розширені іспити, забезпечують участь лекторів і перекладачів. Із 20 університетів Бразилії, в різних формах задіяних в інтеграційних процесах, 9 мають спеціалізовані центри, лабораторії і навчальні групи, які сприяють розвитку та поширенню інтеграційних ініціатив; 2 – реалізують програми підготовки викладачів і один університет має докторантуру; 9 – підтвердили намір працювати зі студентами з будь-якими видами нозологій [9, с. 104–105]. Велика увага в Бразилії приділяється якості освіти осіб з ООП. Процеси оцінювання координуються і контролюються Національною комісією оцінювання вищої освіти. Серед об'єктивних труднощів у наданні дієвої допомоги особам з ООП є відсутність точних даних щодо кількості таких осіб та їх потреб.

Відтак можна стверджувати, що в Бразилії, як і в інших країнах Латинської Америки, обмеження доступу та перебування в системі вищої освіти людей з інвалідністю пов'язані з соціально-економічними умовами, з особливостями громадських і приватних установ, а також роллю причетних до цієї проблематики міністерств, їх активності в розвитку та фінансуванні тих проектів, які гарантують доступність [9, с. 105, 106].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Як свідчить аналіз літературних джерел, професійна підготовка студентів з ООП в країнах Північної та Південної Америки є одним з важливих державних завдань і здійснюється в умовах реалізації інклюзивної освіти у ЗВО. Встановлено, що навчання осіб з інвалідністю за кордоном супроводжується спеціальними службами або відділами, які надають психологічну та соціальну підтримку таким студентам у процесі їх професійної підготовки. Аналіз світового досвіду свідчить про те, що всі країни знаходяться на різних етапах впровадження інклюзивної освіти. Лідруючі позиції щодо формування принципів та реалізації стратегій інтегрованої (інклюзивної) освіти займає США. Країна створює «суспільство рівних можливостей», одним із принципів якого є рівнодоступність суспільних благ і можливостей, протистояння всім видам дискримінації. Міжнародний досвід показує, що розвиток системи інклюзивної освіти як форми інтеграції молоді з ООП – це довгострокова стратегія, що вимагає терпіння і терпимості, послідовності, безперервності, поетапності і комплексного підходу для її реалізації.

Україні слід враховувати кращий досвід провідних країн світу у галузі соціальної політики. Це дасть змогу розв'язати ряд питань, які стосуються вирішення проблеми надання освіти, працевлаштування, інтеграції осіб з інвалідністю у навколишнє середовище і реалізації їх можливостей та здібностей. Проте, слід відзначити, для нашої країни впровадження інклюзивної освіти потребує виваженого підходу, оскільки інтеграційні процеси при навчанні осіб з ООП у країнах пострадянського простору мають певну специфіку, розвиваються в умовах особливого соціокультурного статусу з урахуванням позитивів і досягнень спеціального навчання.

Список використаних джерел

1. Ардзинба В. А. Инклюзивное образование инвалидов в Соединенных Штатах Америки [Електронний ресурс] / В. А. Ардзинба // Психологическая наука и образование. – 2010. – №5. – С. 23–29. – Режим доступу до журн.: <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Ardzinba.shtml>
2. Драч С. В. Інтеграційні аспекти навчання студентської молоді з обмеженими можливостями: аналіз досвіду США / С. В. Драч // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2009. – № 1. – С. 53–55.
3. Жаворонков Р. Н. Технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в Соединенных Штатах Америки [Електронний ресурс] / Р. Н. Жаворонков // Психологическая наука и образование. – 2010. – №5. – С. 13–21. – Режим доступу: http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2010_5_1950.pdf
4. Кравцова А. В. Профессиональная подготовка людей с ограниченными возможностями в учебных заведениях Бельгии / А. В. Кравцова // Актуальные проблемы навчання та виховання людей з особливими проблемами: тези доповідей. – К. : Університет «Україна», 2008. – С. 82–83.
5. Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей: методичний посібник / [Укл.: А. Луговський, М. Сварник, О. Падалка]. – Львів: Колесо, 2008. – 144 с.

6. Сандовенко І. В. Вирішення проблем інклюзії людей з особливими потребами при підготовці фахівців сфери туризму у вищих навчальних закладах Канади / І. В. Сандовенко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими проблемами: зб. наукових праць. – Київ : Університет «Україна», 2010. – №7 (9). – С.150–156.
7. Таланчук П. М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. / П. М. Таланчук, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна. – К. : Соцінформ, 2004. – 128 с.
8. Церклевич В. С. Реалізація права на отримання вищої освіти молоддю з обмеженими функціональними можливостями у зарубіжній практиці : від дискримінації до інтеграції / В. С. Церклевич // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2009. – № 1. – С. 67–71.
9. Чабанний В. Ф. Тенденції і досвід соціальної реабілітації в інтегрованому освітньому середовищі в країнах Латинської Америки / В. Ф. Чабанний // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими проблемами : зб. наукових праць. – Київ : Університет «Україна», 2008. – №5 (7). – С. 98–107.
10. Шолух Н. В. Доступность высших учебных заведений, обучающихся лиц с ограниченными физическими возможностями / Н. В. Шолух, М. А. Маленко // Вісник Донбаської національної академії будівництва і архітектури. – 2010. – № 2 (82). – С. 219–222.
11. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2019). *Digest of Education Statistics, 2017* (2018-070), Chapter 3.

References

1. Ardzinba V. A. (2010) Inkluzivnoe obrazovanie invalidov v Soedinennykh Shtatakh Ameriki [Inclusive Education for the Disabled in the United States Inclusive Education for the Disabled in the United States]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. № 5. S. 23–29. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Ardzinba.phtml>
2. Drach S. V. (2009) Intehratsiini aspekty navchannia studentskoi molodi z obmezhenymy mozhlyvostiamy: analiz dosvidu SSHA [Integration aspects of learning for students with disabilities: an analysis of US experience]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina»*. № 1. S. 53–55.
3. Zhavoronkov R. N. (2010) Tekhnologiya vysshego inkluzivnogo obrazovaniya invalidov, primenyaemaya v Soedinennykh Shtatakh Ameriki [Technology for Higher Inclusive Education for the Disabled in the United States]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. № 5. – S. 13–21. URL: http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2010_5_1950.pdf
4. Kravczova A. V. (2008) Professional'naya podgotovka lyudei s ogranichenymi vozmozhnostyami v uchebnykh zavedeniyakh Bel'gii [Vocational training for people with disabilities in educational institutions in Belgium]. Aktual'ni problemy navchannia ta vikhovannia lyudei z osoblyvimi problemami : tezi dopovi dej. K.: Uni'versitet «Ukrayina». S. 82–83.
5. Reabilitatsiinyi suprovod navchannia nepovnospravykh ditei: metodychnyi posibnyk [Rehabilitation of prevention of unauthorized children: a methodical post] (2008). [Ukl.: A. Luhovskiy, M. Svamyk, O. Padalka]. Lviv: Koleso. 144 s.
6. Sandovenko I. V. (2010) Vyryshennia problem inkluzii liudei z osoblyvymi potrebamy pry pidhotovtsi fakhivtsiv sfery turyzmu u vyshchymy navchalnykh zakladakh Kanady [Addressing the problems of inclusion of people with special needs in the training of tourism professionals at Canadian universities]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymi problemamy : zb. naukovykh prats*. Kyiv : Universytet «Ukraina». №7 (9). S.150–156.
7. Talanchuk P. M., Kolchenko K. O., Nikulina H. F. (2004) Suprovod navchannia studentiv z osoblyvymi potrebamy v intehrovanomu osvitnomu sereodovyschi : navch.-metod. posib. [Accompanying students with special needs in an integrated educational environment: a teaching method. tool.] K.: Sotsinform. 128 s.
8. Tserklevych V. S. (2009) Realizatsiia prava na otrymannia vyshchoi osvity moloddu z obmezhenymy funktsionalnymy mozhlyvostiamy u zarubizhnii praktysi : vid dyskriminatsii do intehratsii [Exercising the right to higher education for young people with disabilities in foreign practice: from discrimination to integration]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina»*. № 1. S. 67–71.
9. Chabannyi V. F. (2008) Tendentsii i dosvid sotsialnoi reabilitatsii v intehrovanomu osvitnomu sereodovyschi v krainakh Latynskoi Ameriky [Trends and experience of social rehabilitation in an integrated educational environment in Latin America]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymi problemamy : zb. naukovykh prats*. Kyiv: Universytet «Ukraina» №5 (7). – S. 98–107.
10. Sholukh N. V., Malenko M. A. (2010) Dostupnost' vysshikh uchebnykh zavedenij, obuchayushchikh licz s ogranichenymi fizicheskimi vozmozhnostyami [Accessibility of higher education institutions for people with disabilities] *Vi'snik Donbas'koyi natsional'noyi akademi'i budi'vnictva i arkhitekturi*. № 2 (82). S. 219–222.
11. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2019). *Digest of Education Statistics, 2017* (2018-070), Chapter 3.

Стаття посвячена изучению опыта организации инклюзивного образования в учреждениях высшего образования стран Северной и Южной Америки. Установлено, что за рубежом специальные условия для обучения студентов с инвалидностью гарантированы «Всемирной программой действий в отношении лиц с инвалидностью», утвержденной Генеральной Ассамблеей ООН (1982 г.) и «Стандартными правилами обеспечения равных возможностей для лиц с инвалидностью» (1993 г.). Изучение международного опыта по организации инклюзивного высшего образования показывает, что ее развитие является долгосрочной стратегией, требует терпения, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации. Это следует принимать во внимание Украине реализации принципов организации инклюзивного образовательной среды.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, лица с особыми образовательными потребностями, лица с инвалидностью, учреждения высшего образования.

In the article the author studied and characterized the specifics of the organization of inclusive education in higher education institutions in the countries of North and South America. The analysis of literary sources showed that the training of students with special educational needs in the countries of North and South America is one of the important state tasks and is carried out in the conditions of realization of inclusive education in HEIs. It is established that the training of persons with disabilities abroad is accompanied by special services or departments that provide psychological and social support to students with special educational needs in the course of their professional training. The analysis of world experience shows that all countries are at different stages of inclusive education implementation. The leading position on the formation of principles and implementation of strategies for integrated (inclusive) education is the United States. The country creates a "society of equal opportunities", one of the principles of which is the equality of access to public goods and opportunities, to counteract all forms of discrimination. International experience shows that developing an inclusive education system as a form of youth with special educational needs integration is a long-term strategy that requires patience and tolerance, consistency, continuity, a phased approach and an integrated approach to its implementation. Ukraine should take

into account the best practices of the world's leading countries in the field of social policy. This will address a number of issues related to addressing the issue of education, employment, integration of persons with disabilities into the environment and the realization of their capabilities and abilities. However, it should be noted that for our country, the implementation of inclusive education requires a well-considered approach, since integration processes in the training of students with special educational needs in the countries of the Post-Soviet space have some specificity, they develop under the conditions of special socio-cultural status, taking into account the positives and achievements of special education.

Key words: inclusion, inclusive education, individuals with special needs, individuals with disabilities, higher educational establishments.

УДК 37.013.3

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-91-93

Мартин Оксана Михайлівна,
аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ШВЕЦІЇ

Стаття присвячена питанню ролі педагогічної практики у становленні майбутнього вчителя у Швеції. Виявлено, що успіх педагогічної практики залежить від вибору базової установи, оптимальної реалізації найдосконаліших методів і прийомів роботи в конкретних умовах, методичного рівня й майстерності педагогів-практиків, які особистим прикладом активізують творчу самостійність студентів у виконанні педагогічних завдань освітньої діяльності, допомагають формуванню сумлінного ставлення до роботи, відповідальності, цілеспрямованості.

Ключові слова: партнерська школа; професійна підготовка, педагогічна практика, професійно-педагогічна спрямованість, теоретична підготовка.

Постановка проблеми. Одним з ефективних шляхів оновлення професійної підготовки майбутнього спеціаліста є вдосконалення форм та методів навчання на засадах використання позитивного досвіду провідних країн світу, зокрема Швеції, яка є лідером в освітній галузі. Зміни в освіті цієї країни відбувалися поступово, зберігаючи історично складені національні традиції освіти, модернізували її відповідно до сучасних вимог. У результаті було створено своєрідну високоефективну систему педагогічної підготовки, що увібрала в себе як національні традиції, так і кращі зразки європейської вищої освіти [2].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Законодавчі, нормативні та звітні документи РЕ та ЄС з освітньої політики, наукові праці дослідників [1] демонструють особливий інтерес до педагогічної науки, зокрема до підготовки майбутніх педагогів в процесі практичної діяльності. Вітчизняними науковцями практична підготовка майбутніх педагогів розглядається як надійна основа для швидкої адаптації фахівців до конкретних умов педагогічної діяльності, оскільки вона є мікроаналогом професійної діяльності вчителя. Н. Кошарна, досліджуючи особливості професійної підготовки майбутніх вчителів в університетах Швеції підкреслює значну увагу шведського суспільства до педагогічної практики, яка формує індивідуальний стиль майбутньої професійно-педагогічної діяльності [2], до досвіду формування співвідношення теоретичних і практичних курсів навчання, організації педагогічної практики, можливостей вільного вибору навчальних курсів, розширення можливостей самостійної роботи студентів.

Мета статті: характеризувати досвід організації педагогічної практики у професійній підготовці вчителів у Швеції.

Результати дослідження. Як свідчить досвід підготовки вчителів у системі вищої освіти Швеції, інтеграція споріднених дисциплін у вищій школі має на меті: оптимальну підготовку фахівців відповідно до потреб і вимог суспільства; забезпечення мобільності випускника на період його професійної діяльності; підвищення дидактичної ефективності процесу навчання [3].

Аналіз програм підготовки вчителів в університетах Швеції дозволив зробити висновок про те, що при вивченні методичних та спеціальних предметів, у межах яких має відбуватися формування в майбутніх учителів провідних професійних компетенцій, питання оволодіння студентами педагогічними вміннями окремо не ставиться, основний акцент припадає на оволодіння знаннями. Формування педагогічних вмінь передбачено здійснювати лише в період педагогічної практики. Очевидно, що вона містить у собі найбільш широкий арсенал засобів для формування педагогічних вмінь, їх систематизації та вдосконалення, але деякі елементи цих вмінь можна сформувати й у процесі аудиторного навчання, на що

раціонально було б звернути увагу в програмах дисциплін усіх циклів [6].

Як засвідчує аналіз діяльності провідних шведських університетів щодо організації та проведення занять педагогічної спрямованості, така робота студентів сприяє формуванню низки значущих для професійної діяльності вмінь, серед яких слід назвати вміння співвідносити матеріал науки, що вивчається, зі змістом програми шкільного курсу; передбачати труднощі, що можуть виникнути в школярів під час засвоєння певних тем навчального матеріалу; здійснювати контроль своїх дій та дій учнів; організовувати різні форми занять з предмету викладання; створювати проблемні ситуації, формувати пізнавальне протиріччя; зрозуміло, чітко, дохідливо пояснювати навчальний матеріал; обирати методи педагогічного впливу та обґрунтовувати їх вибір (у шведській практиці це вміння дослівно перекладається як «вміння рефлексувати власні знання або досвід професійної діяльності») тощо [2].

У системі педагогічної підготовки вчителів у шведських університетах чітко простежується перехід від інструктивних до конструктивних форм навчання, де центральне місце в процесі навчання займає студент. Заняття організовуються таким чином, щоб навчання було орієнтоване на активне використання засвоєного матеріалу. Шведська вища педагогічна освіта формує педагога-професіонала, здатного працювати в сучасному суспільстві та розв'язувати складні педагогічні задачі. Саме тому студент повинен стати суб'єктом навчання, який сам обирає види навчальної діяльності, зокрема виробничої практики, відповідно своїх можливостей і потреб та успішно реалізує свої теоретичні знання на практиці та відповідає за результати своєї педагогічної діяльності [3].

З огляду на зазначене вище, варто звернути увагу на вдосконалення самостійної пізнавальної діяльності студентів завдяки звуженню меж аудиторної роботи, що виконується під керівництвом викладача; зменшення кількості навчальних годин, відведених на лекційні, семінарські та практичні заняття та збільшення за цей рахунок часу для самостійної пізнавальної діяльності студентів; розробці навчально-методичного комплексу з кожної дисципліни, орієнтованого на самостійне оволодіння студентами значної частини матеріалу; упровадження системи консультативної допомоги майбутнім учителям щодо опрацювання першоджерел та навчальної літератури; надання широкого кола індивідуальних навчально-дослідних завдань на підставі вивченого самостійно матеріалу; започаткування практики презентації студентами змісту опрацьованих посібників та підручників.

Вагомим чинником якісної організації самостійної

пізнавальної роботи студентів є ретельна перевірка та оцінка її результатів у межах занять з групою студентів чисельністю не більше 10 осіб (у Швеції існує усталена практика комплектування груп по 6-7 осіб), де існують усі можливості для об'єктивної, цілеспрямованої, неспішної консультативно-контролюючої діяльності викладачів. Пізнавальна діяльність майбутніх учителів, організована подібним чином, забезпечує їх якісну теоретико-практичну підготовку. Разом із тим, процес формування вчителя-професіонала у системі вищої освіти є проблемою комплексною, що охоплює велику кількість ланок професійно-педагогічної підготовки. Не можна ігнорувати той факт, що успішна педагогічна діяльність потребує формування, вироблення й удосконалення практичних умінь та навичок, яке здійснюється протягом педагогічної практики [2].

Саме фахова педагогічна практика відіграє виключно важливу, в кінцевому рахунку визначальну роль у формуванні в студентів – майбутніх учителів – вмінь та навичок педагога-професіонала. У процесі практичної діяльності студенти застосовують набуті науково-теоретичні знання (зокрема з дидактики, теорії виховання та окремих методик) у безпосередній педагогічній діяльності. Окрім цього це є обов'язковою умовою свідомого та глибокого засвоєння студентами самої педагогічної науки.

Таким чином, педагогічна практика на рівні з іншими формами підготовки майбутнього вчителя сприяє формуванню низки комплексу знань та вмінь, які засвідчують його готовність до педагогічної діяльності. Успіх педагогічної практики залежить від

вибору базової установи, оптимальної реалізації найдосконаліших методів і прийомів роботи в конкретних умовах, методичного рівня й майстерності педагогів-практиків, які особистим прикладом активізують творчу самостійність студентів у виконанні педагогічних завдань освітньої діяльності, допомагають формуванню сумлінного ставлення до роботи, відповідальності, цілеспрямованості. Саме ці чинники багато в чому визначають професійну придатність майбутнього спеціаліста. Турбота про якісне проходження майбутніми вчителями педагогічної практики спонукає навчальні заклади налагоджувати партнерські стосунки між університетами й загальноосвітніми школами у справі підготовки майбутніх фахівців та їх подальшого професійного розвитку на постійній основі шляхом розробки методологічних, загальнотеоретичних та організаційно-управлінських аспектів такої співпраці [2].

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Процеси глобалізації та інтеграції, розширення міжнародного ринку праці, необхідність мобільності педагогічних кадрів актуалізують формування професійних компетенцій майбутніх учителів, які будуть впливати на соціалізацію молоді. Врахування позитивних елементів досвіду педагогічної підготовки вчителів у системі вищої освіти Швеції дозволить підвищити результативність педагогічної діяльності та педагогічної практики як завершальної ланки професійної готовності фахівця. Подальші дослідження вбачаємо у порівняльному аналізі освітніх програм, які дають можливість покращення професійної підготовки майбутніх учителів в європейському освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Вовк Л.П. Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посібник-коментар із пропедевтики вивчення історії педагогіки / Л.П. Вовк ; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту раїни України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – 331 с.
2. Кошарна Н.В. Вища педагогічна освіта Швеції у контексті національної розбудови освіти (кінець XX – початок XXI століття) / Н.В. Кошарна // ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 31, Том VII (49): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2013. – 550 с. – С. 29-37.
3. Кошарна Н.В. Організаційно-педагогічні умови запровадження європейських стандартів педагогічної підготовки вчителів в Україні (на прикладі Швеції) / Н.В. Кошарна // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Дод. 4 до Вип. 31, Том IV (12): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2014. – 384 с. – С. 113-119.
4. Arfwedson G. Didaktik for lärare (Didactics for teachers), 4th edition / G. Arfwedson. – Stockholm: HLS Forlag, 1995. – 138 p.
5. Holmberg O. Partner Schools / Olle Holmberg // Journal Malmo School of Education. – 2003 (May 13). – 4 p.
6. Linde G. The Meaning of a Teacher Education Reform: national story – telling and global trends in Sweden / Goran Linde // European Journal of Teacher Education. – Vol. 26. – № 1, 2003. – P. 109-122.
7. Lindström M. Changes in teacher education in Sweden in the neo-liberal education age: Toward an occupation in itself or a profession for it self? / Margareta Nilsson Lindström, Dennis Beach// Published online: 01 Sep 2015, Article: 27020, DOI:10.3402. – Published online: 01 Sep 2015 [e-resource]: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/edui.v6.27020>.

References

1. Vovk L.P. (2012) Istoriia osvity i pedahohiky v zahalnoi, metodolohichnii i profesiinii kulturi maibutnoho vchytelia: posibnyk-komentar iz propedevtyky vyvchannia istorii pedahohiky [History of education and pedagogics in the general, methodological and professional culture of future teacher :manual- comment from propedevtical of teaching of history of pedagogics]; Min-vo osvity i nauky, molodi ta sportu rainy Ukrainy, Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova. K.: Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova. 331 s.
2. Kosharna N.V. (2013) Vyshcha pedahohichna osvita Shvetsii u konteksti natsionalnoi rozbudovy osvity (kinets KhKh – pochatok KhKhI stolittia) [Higher pedagogical education in Sweden in the context of national education development (end of XX - beginning of XXI century)]. DVNZ «Pereiaslav-Khmelnitskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhorii Skovorody». – Dodatok 1 do Vyp. 31, Tom VII (49): Tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehtatsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru». K.: Hnozys. 550 s. S. 29-37.
3. Kosharna N.V. (2014) Orhanizatsiino-pedahohichni umovy zaprovadzhennia yevropeyskykh standartiv pedahohichnoi pidhotovky vchyteliv v Ukraini (na prykladi Shvetsii) [Organizational and pedagogical conditions for the introduction of European standards for teacher training in Ukraine (for example Sweden)]. Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnitskyi derzhanyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhorii Skovorody». Dod. 4 do Vyp. 31, Tom IU (12): Tematychnyi vypusk «Mizhnarodni Chelpanivski psykhologo-pedahohichni chytannia». K.: Hnozys. 384 s. S. 113-119.
4. Arfwedson G. (1995) Didaktik for lärare (Didactics for teachers), 4th edition. Stockholm: HLS Forlag. 138 p.
5. Holmberg O. (2003) Partner Schools. Journal Malmo School of Education. 4 p.
6. Linde G. (2003) The Meaning of a Teacher Education Reform: national story – telling and global trends in Sweden. European Journal of Teacher Education. Vol. 26. № 1. P. 109-122.
7. Lindström M. Beach D. (2015) Changes in teacher education in Sweden in the neo-liberal education age: Toward an occupation in itself or a profession for it self? URL: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/edui.v6.27020>.

Статья посвящена вопросу роли педагогической практики в становлении будущего учителя в Швеции. Выявлено, что успех педагогической практики зависит от выбора базового учреждения, оптимальной реализации самых методов и приемов работы в конкретных условиях, методического уровня и мастерства педагогов-практиков, которых личным примером активизируют творческую самостоятельность студентов в выполнении педагогических задач образовательной деятельности, помогают формированию добросовестного отношения к работе, ответственности, целеустремленности

Ключевые слова: партнерская школа, профессиональная подготовка, педагогическая практика, профессионально-педагогическая направленность, теоретическая подготовка.

The article deals with the role of pedagogical practice in becoming a future teacher in Sweden. The specifics of the organization and the content of pedagogical training of future teachers in higher education institutions in Sweden are investigated, it is found out that the positive experience of this country is based on pedagogical ideas - updated concepts or theories. It is the establishment of partnerships between universities and general education schools that will contribute to the quality of professional education of future teachers. It is underlined that the system of pedagogical teacher training in Swedish universities clearly shows the transition from instructive to constructive forms of education, where the central place in the learning process is the student. Classes are organized in such a way that the training is focused on the active use of the learned material. It is emphasized that professional pedagogical practice plays an extremely important, ultimately decisive role in the formation of students - future teachers - the skills and acquirement of a professional teacher. In the course of practical activity, students apply the acquired scientific and theoretical knowledge (in particular didactics, theory of education and individual methods) in direct pedagogical activity. It is revealed that the success of pedagogical practice depends on the choice of the basic institution, the optimal implementation of the most perfect methods and techniques of work in specific conditions, the methodological level and practice of pedagogical practitioners, who, by personal example, activate the students' creative independence in the fulfillment of pedagogical tasks of educational activity, help work, responsibility, commitment. These factors largely determine the professional applicability of a future specialist. It is concluded that taking into account the positive elements of the experience of teacher training in higher education in Sweden will increase the effectiveness of pedagogical activity and pedagogical practice as the final link of professional readiness of a specialist in Ukrainian vocational education.

Key words: affiliate school; vocational training, pedagogical practice, professional and pedagogical orientation, theoretical training.

УДК 373:364-322

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-93-96

Турок Оксана Степанівна,
аспірант,

Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ЕКОЛОГІЧНЕ ПРОСВІТНИЦТВО В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

У статті на основі аналізу документів та наукових досліджень представлено дослідницький матеріал щодо екологічного просвітництва в умовах неформальної освіти у Словаччій. Проаналізовано основні нормативні документи, що визначають тенденції в сфері екологічної освіти Словаччини, зокрема «Стратегія екологічної політики Словаччини до 2030 року», «Концепція екологічної освіти до 2025 року», «Закон про охорону навколишнього середовища Словачької Республіки». Виявлено словацькі установи та організації, які здійснюють екологічне просвітництво в неформальній освіті.

Ключові слова: екологічна освіта, неформальна освіта, позашкільна освіта, екологічні організації, Словачька Республіка.

Постановка проблеми. Формування культури взаємодії людини з природою сьогодні є особливо актуальним. Ніякі загальні правила не спроможні забезпечити гармонію індивіда з оточуючим середовищем, якщо внутрішня мораль не стане джерелом відповідальності та орієнтиром вибору цінностей, попереджаючи непродуманість впливу на природу. Надзвичайно велика кількість людей в сучасному світі часто не замислюється над наслідками своїх щоденних вчинків та їхнього пролонгованого впливу на довкілля. Вперше критично оцінити ситуацію та донести до широкого загалу небезпеку вичерпності ресурсів Землі вдалося у першому звіті Римського клубу під назвою «Межі зростання» в 1972 р. Екологічна ситуація на планеті відтоді не багато покращилася, а, навіть, в деяких місцях погіршилася та має не тільки локальні, але й глобальні прояви (наслідки змін клімату, забруднення гідросфери, ґрунтів, зменшення біорізноманіття). Екологічна криза є викликом для сучасного суспільства і водночас вимагає нових підходів в подоланні розриву між існуючими знаннями, що дає традиційна (формальна) освіта та життєвими навичками і цінностями, які надає неформальна освіта.

Необхідність формування у підростаючого покоління екологічного світогляду зумовлена конкретними змінами в сучасному суспільстві: загостренням конфліктів у відносинах між людиною і природою, переходом до постіндустріальної стадії розвитку суспільства та глобалізаційними процесами.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. На розв'язання невирішених проблем екологічної освіти спрямовані дослідження таких вітчизняних і зарубіжних науковців М. Алексієвця, Ю. Берестень, В. Борейко, В. Вербицький,

О. Гнатів, Л. Ковпак, Л. Маєвська, Л. Манорик, Т. Мантула, А. Мехеда, Л. Пата, В. Титаренко та ін. Діяльності загальноосвітніх навчальних закладів у сфері екологічної освіти і виховання та особливостям їх взаємодії з громадськими екологічними організаціями присвячені праці: С. Вігер, А. Захлебного, К. Кушакова, Н. Пустовіт, Т. Саєнко, О. Сорочинської, Т. Юркової, Г. Ярчук та ін.

Питання формування світогляду підростаючого покоління та вплив на цей процес громадського екологічного руху досліджували О. Варго, О. Дідков, Д. Іванова, Н. Кардашук, О. Пашенко, Н. Чиренко, К. Чорна, О. Якименко та ін., у яких відмічається, що громадські екологічні організації є інститутами соціального виховання, які мають соціально-педагогічний потенціал впливу на молоде покоління і є важливим чинником соціалізації особистості та безпосередньо впливають на формування екологічного світогляду [4].

Феноменом екологічної освіти в Україні та країнах Європейського Союзу займалися такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як А. Гончарук, Н. Терехова, І. Литовченко, О. Огієнко, О. Биковська, М. Кічула, А. Хамадаче (A. Hamadache), екологічною освітою та вихованням у галузі неформальної освіти – європейські вчені: Р. Адамішін, П. Репка (P. Repka), Е. Гутманова (E. Huttmanová), М. Швецова (M. Švecová), J. Ružicková, M. Nevřelová, B. Lehotská, J. Terek.

Дослідники наголошують, що один з способів подолати виклики сьогодення – це підвищити поінформованість населення, підвищити не тільки рівень освіченості, але й розвинути необхідні життєві навички. Необхідність формування у підростаючого

покоління екологічного світогляду зумовлена конкретними змінами в сучасному суспільстві: загостренням конфліктів у відносинах між людиною і природою, переходом до постіндустріальної стадії розвитку суспільства та глобалізаційними процесами. В цьому плані, вважаємо, є корисним досвід Словачької Республіки, де завдання екологічної освіти та умови їх вирішення і реалізації мають соціально-економічну і культурологічну освітню значущість, зокрема в контексті неформальної освіти.

Мета статті: виявити роль позашкільних організацій у розвитку екологічної освіти в Словачькій Республіці.

Результати дослідження. Розрив між знаннями і необхідними життєвими навичками, що дає формальна освіта та викликами сьогодення дав поштовх розвитку неформальної та інформальної освіти.

Насамперед визначимо розуміння неформальної освіти в сучасному освітньому середовищі. Вперше поняття неформальної освіти прозвучало в 1967 році на конференції у Вільямсбурзі, де обговорювалася криза в освіті та її невідповідність соціально-економічному розвитку; висновки і рекомендації цієї конференції послужили створенню термінологічно-понятійного апарату неформальної освіти. Більш детально було описано в книзі американського педагога та економіста Ф. Кумбса (P. Coombs) «Світова освітня криза: системний підхід», що вийшла друком в 1968 році. Одна з перших європейських країн, що запровадила неформальну освіту у знайомому нам вигляді, була Швеція. Логічним наслідком стало декларування теми неформальної освіти як «освіти впродовж всього життя» на рівні Організації Безпеки і Співпраці в Європі (ОБСЕ) у 1996 році [4, с.8].

За визначенням глосарію у Міжнародному стандарті класифікації освіти (МСКО) (англ. – The International Standard Classification of Education (ISCED) ЮНЕСКО (UNESCO) в Інституті статистики: «визначальною характеристикою неформальної освіти є те, що вона є доповненням, альтернативою та/або доповненням до формальної освіти в процесі навчання протягом усього життя людей. Часто надається для гарантування права доступу до освіти для всіх. Вона обслуговує людей будь-якого віку, але не обов'язково застосовує суцільну структуру шляху; вона може бути короткою за тривалістю та/або низькою інтенсивністю, і, зазвичай, вона надається у вигляді коротких курсів, тренінгів чи семінарів. Неформальна освіта в основному призводить до кваліфікації, яка не визнається відповідною національною освітньою владою як формальна кваліфікація, або взагалі відсутня кваліфікація». З іншого боку, результати термінологічного аналізу О. Биковської свідчать про те, що сьогодні у європейському освітньому середовищі паралельно з поняттям «неформальна освіта» (англ. – non-formal education) вживають також «заклади позашкільного виховання» (польськ. – placówki wychowania poza szkolnego), «додаткова освіта» (рус. – дополнительное образование), центри вільного часу (словацьк. – centrum voľneho času) тощо [1, с.15].

Окремо варто відзначити важливу роль спрямованість екологічної неформальної освіти. Протягом трьох останніх століть умови для освіти майже не змінювалися, і суб'єктом освіти були діти та молодь. Нове століття, розвиток науки і технічний прогрес кардинально не лише змінюють стару систему економіки, а й вимагають нових методів навчання. Особливо актуальним це питання є для дорослих людей, що ризикують залишитися безробітними, адже зникають і старі робочі місця, і змінюється сама система ведення господарства. Одним з ефективних методів навчання, що задовільнить вимоги нового часу, стає неформальна та інформальна освіта. Заслугує на увагу неформальна освіта дорослих людей, яка забезпечує більш ефективне навчання та відповідає їхнім потребам, є мобільною, динамічною та варіативною, реагує на соціокультурні зміни суспільства.

Однією з перепон щодо ефективності та залучення широких верств населення до неформальної освіти є факт, що вона спрямована на навчання певної групи людей, часто не є системною або довготривалою.

До позитивних моментів неформальної освіти можна віднести такі:

1. Визначення мети є індивідуальним і може змінюватися відповідно до поточних потреб суспільства (тобто, здатна підлаштовуватися).
2. Розвиток життєвих навичок.
3. Свідома організація навчально-виховного впливу.
4. Особиста відповідальність учасників.
5. Добровільність і зацікавленість предметом.
6. Сприяння розвитку учасників.

Всі названі особливості та характеристики неформальної освіти повністю застосовуються до поняття неформальної екологічної освіти як складової екологічного навчання та виховання.

Здійснений нами аналіз різноманітних джерел свідчить, що неформальна екологічна освіта у Словаччині є спрямованою, цілісною, регулюється державою за допомогою спеціальних програм та стратегій, законодавчих актів, реалізується для різних вікових груп та різноманітними установами.

Основними нормативними документами, що визначають тенденції в сфері екологічної освіти Словаччини як країни Європейського Союзу є такі міжнародні документи:

– стратегія соціально-економічного розвитку Європейського Союзу на період до 2020 року «Європа – 2020» (A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth, «Europe – 2020», 2010).

– освітня стратегія Співтовариства, що отримала назву «Освіта та навчання – 2020» («Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training», ET 2020).

– концепція «Освіта впродовж життя», що була закріплена Меморандумом неперервної освіти Європейської Комісії (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000). Меморандумом визначено рівноправність формальної і неформальної освіти у реалізації концепції «Освіти впродовж життя». [3, с.39]

Водночас неформальна екологічна освіта Словачької республіки регулюється також програмами Міністерства освіти, науки, досліджень і спорту Словачької Республіки (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky) та Міністерства навколишнього середовища (Ministerstvo životného prostredia SR), такими як:

– Відомча (галузева) концепція екологічної освіти до 2025 року [10].

– Стратегія екологічної політики до 2030 року Envirostratégia 2030.

– Закон про освіту та виховання.

– Національна освітня програма.

– Законодавчі акти Міністерства охорони природи.

– План дій 2030 (Agendy 2030).

Зазначимо, що згідно п. 16 Закону про охорону навколишнього середовища Словачької Республіки «виховання, освіта та навчання в Словачькій Республіці проводяться таким чином, що призводять до мислення та дії відповідно до принципу сталого розвитку, до усвідомлення відповідальності за підтримку якості довкілля та окремих його компонентів та до поваги до життя у всіх його формах» [12, § 16]. Також цікавими є пункти 17.1 та 18.1 цього закону, що регламентують використання природних ресурсів та відповідальність кожного щодо наслідків їх використання. Отже, важливість екологічного мислення кожного громадянина закладено в законодавчих актах цієї країни. Екологічна освіта визначається як процес навчання протягом усього життя, що забезпечує прийняття екологічних принципів, щоб позитивно впливати на поведінку в усьому суспільстві та орієнтована на кожну соціальну та вікову групу (шкільну, позашкільну, професійну, широку громадськість)» [6].

Цікавою і водночас актуальною для освітнього середовища є концепція екологічної освіти в Словачькій Республіці до 2025 р., згідно якої чітко визначаються установи та організації, які здійснюють екологічну освіту в неформальному аспекті:

- Словацька екологічна агенція (Slovenskej agentúry životného prostredia).
- Державна охорона природи Словацької Республіки (Štátnej ochrany prírody SR).
- Національний зоопарк Бойніца (Národnej zoo Bojnice).
- Словацький музей охорони природи та спелеології (Slovenského múzea ochrany prírody a jaskyniarstva).
- Словацький гірничий музей (Slovenského banského múzea).
- Словацька компанія з управління водними ресурсами (Slovenského vodohospodárskeho podniku).
- Центр екологічної освіти.
- Школа охорони природи у Варіні та інші.

Питаннями екологічної освіти в Словацькій Республіці займається і Державна охорона природи Словацької Республіки (ŠOP SR), Департамент екологічної освіти, виховання та просвітництва (Štátna ochrana prírody SR, [11] odbor environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu) як підрозділ Міністерства охорони навколишнього середовища, які визначили завдання просвітницької екологічної діяльності національних парків, музеїв та екологічних центрів у відповідності до шкільної програми екологічної освіти «Захист природи» (Školský program «Ochrana prírody») окремо для початкової та шкіл I-II ступеня навчання.

Міністерство охорони природи співпрацює з державними та неурядовими організаціями Словаччини. Результатом такої роботи, до прикладу, є створення порталу екологічної освіти EWOBX, де висвітлюються поточні проекти, заходи з екологічної освіти для різних цільових груп, зокрема, середніх шкіл, а також найближчі та віддалені плани [9].

Аналіз нормативних документів та наукових досліджень дає підстави визначити роль освітніх програм з охорони природи, які полягають у наступному:

1. Сприяння чіткому формуванню знань та розумінню функціонування принципів природних систем, природи та екологічних питань.
2. Розвиток навичок критичного мислення, екологічної ідентичності, екологічної етики та естетичних відчуттів особистості, готовності вирішувати екологічні проблеми.
3. Активне залучення учнів до процесу через розповіді та ігрові заходи, зміст яких змінюються відповідно до сезону.

Неформальне екологічне просвітництво, що здійснюється на базі природних парків та центрів, ботанічних садів, музеїв та

зоопарків Словацької Республіки характеризується зростанням активності, взаємодією зі школами, відповідністю регіональним та територіальним шкільним навчальним програмам, орієнтацією на розв'язання місцевих та глобальних екологічних проблем, тісним співробітництвом з вітчизняними та міжнародними природоохоронними організаціями та врахуванням рішень міжнародних конференцій, конгресів та нарад із впровадження та розвитку екологічної освіти.

Підкреслимо, що неформальна екологічна освіта в Словацькій Республіці відповідає сучасним потребам та новим викликам у галузі охорони навколишнього середовища. Основна її мета – створити функціонуючу інтегровану систему екологічної освіти в екологічному секторі відповідно до міжнародних документів, що зосереджуються на проблемах екології та екологічної освіти. Школярі словацьких освітніх закладів беруть участь у різноманітних екологічних освітніх та інформаційних заходах, де часто використовуються інтерактивні методики, а також у міжнародних проєктах та учнівських конференціях. Роль словацької екологічної освіти полягає у підвищенні екологічної обізнаності населення за допомогою всебічного спектру неформальних програм з питань екологічної освіти на національному та регіональному рівнях. Цільовими групами неформальної екологічної освіти є школи (дитячі садки, початкові школи, середні школи), координатори та спеціалісти з питань екологічної освіти, працівники державної охорони навколишнього середовища та широка громадськість[6].

Неформальна екологічна освіта в Словацькій Республіці в розвивається як логічний наслідок поставленим викликам суспільства.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Екологічне просвітництво у Словацькій Республіці є невід'ємною складовою навчально-виховної роботи та практично єдиним способом впливу на екологічну свідомість людей, і повинно реалізовуватися в комплексі із завданнями соціально-економічного розвитку держави. Неформальне освітнє середовище Словацької Республіки має унікальний потенціал і досвід втілення ідей охорони навколишнього середовища, пропонуючи шляхи впровадження останніх в життя та виконуючи освітню функцію, що неодмінно призведе до зміни системи ціннісних орієнтацій, ставлень і зразків поведінки, необхідних для вирішення проблем навколишнього середовища та для сталого розвитку країни.

Список використаних джерел

1. Биковська О.В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи: монографія / О.В. Биковська; Держ. фонд фундам. дослідж., Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова, Ін-т екол., економіки і права. – К.: АЛКОН, 2008. – 335 с.
2. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих в країнах ЄС. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/964/1/Goncha.pdf>
3. Заярна В.С. Проблема неформальної освіти дітей і молоді в ЄС у контексті дослідницьких тенденцій української педагогічної науки. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (34), Issue: 69, 2015 URL: https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/zayarna_v._s._the_problem_of_the_non-formal_education_of_children_and_youth_in_the_european_union_in_the_modern_ukrainian_pedagogical_science.pdf
4. Посібник для тренерів неформальної освіти / [Н. Трамбовецька, О. Іванік, М. Гавінек-Дарягуля та ін.]. – К., 2015. – 71 с. 3.
5. Якименко, О.Г., Громадський екологічний рух та його роль в соціалізації особистості. URL: <http://vuzlib.com/content/view/479/94>
6. Environmentálna výchova a vzdelávanie Режим доступу: <https://www.sazp.sk/zivotne-prostredie/environmentalna-vychova-a-vzdelavanie/>
7. Environmentálny výbový program ochrany prírody 2019/2020 prezkladné školy i-ii. Stupeň (zima - december, január, február) URL: <http://www.sopsr.sk/news/file/EVP%20zima%20ZS%20na%20stiahnutie.pdf>
8. Envirostratégia 2030. URL: <https://www.minzp.sk/iep/strategieke-materialy/envirostrategia-2030/>
9. EWOBX. URL: <https://www.ewobox.sk/home>
10. Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu do roku 2025 URL: <https://www.minzp.sk/files/dokumenty/strategieke-dokumenty/rezortna-koncepcia-evvao.pdf>
11. Štátna ochrana prírody Slovenskej republiky. URL: <http://www.sopsr.sk/web/>
12. Zákon č. 17/1992 Zb. Zákon o životnom prostredí URL: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/1992-17>
13. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení ktorých zákonov. Zákon č. 245/2008 Z. z. URL: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245#f3529898>

References

1. Bykovska O.V. (2008) Pozashkil'na osvita: teoretyko-metodychniosnovy: monografija [Bykovskaya OV Extracurricular education: theoretical and methodological foundations: monograph] Derzh. fondfundam. doslidzh., Nac. ped. un-t im. M.P.Dragomanova, In-t ekol., ekonomiky i prava. K. : ALKON. 335 c.

2. Goncharuk A. Neformal'na osvita doroslyh v kraj'nah JeS. [Goncharuk A. Non-formal adult education in EU countries] URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/964/1/Goncha.pdf>
3. Zajama V.S. (2015) Problema neformal'noi' osvityditej i molodi v JeS u konteksti doslidnyck'ych tendencij ukrai'ns'koj' pedagogichnoj' nauky. [Zajama V.S. The problem of non-formal education of children and young people in the EU in the context of research trends in Ukrainian pedagogical science]. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (34), Issue: 69, 2015 URL: https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/zajama_v_s_the_problem_of_the_non-formal_education_of_children_and_youth_in_the_european_union_in_the_modern_ukrainian_pedagogical_science.pdf
4. Posibnyk dlja treneriv neformal'noi' osvity [A guide for non-formal education coaches]. (2015). N. Trambovec'ka, O. Ivanik, M. G'avinek-Dagargulijain. K., 2015. 71 p.
5. Jakymenko, O.G., Gromads'kyj ekologichnyj ruh ta jogorol' v socializacii' osobystosti. Yakimenko, OG, [Public ecological movement and its role in personality socialization]. URL: <http://vuzlib.com/content/view/479/94>
6. Environmentálna výchova a vzdelávanie [Environmental education]. URL: <https://www.sazp.sk/zivotne-prostredie/environmentalna-vychova-a-vzdelavanie/>
7. Environmentálny výubový program ochrany prírody 2019/2020 prezákładné školy i.-ii. Stupeň (zima - december, január, február) [Environmental Nature Protection Program 2019/2020 for elementary schools i.-ii. Degree (winter - December, January, February)]. URL: <http://www.sopsr.sk/news/file/EVP%20zima%20ZS%20na%20stiahnutie.pdf>
8. Envirostratégia 2030. URL: <https://www.minzp.sk/iep/strategie-materiary/envirostrategia-2030/>
9. EWOBBOX. URL: <https://www.ewobox.sk/home>
10. Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu do roku 2025 [Departmental conception of environmental education up to 2025]. URL: <https://www.minzp.sk/files/dokumenty/strategie-dokumenty/rezortna-koncepcia-evvao.pdf>
11. Štátna ochrana prírody Slovenskej republiky. [State Nature Protection of the Slovak Republic]. URL: <http://www.sopsr.sk/web/>
12. Zákon č. 17/1992 Zb. Zákon o životnom prostredí [Environmental Law]. URL: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/1992-17>
13. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení ktorých zákonov. Zákon č. 245/2008 Z. z. [Education and Training Act (Education Act) and a mending and supplementing certain acts.]. URL: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245#f3529898>

В статье на основе анализа документов и научных исследований представлено исследовательский материал по экологическому просвещению в условиях неформального образования в Словацкой Республике. Проанализированы основные нормативные документы, которые определяют тенденции в сфере экологического образования Словакии, в частности «Стратегия экологической политики Словакии до 2030 года», «Концепция экологического образования до 2025 года», «Закон об охране окружающей среды Словацкой Республики». Выявлено словацкие учреждения и организации, осуществляющие экологическое просвещение в неформальном образовании.

Ключевые слова: экологическое образование, неформальное образование, внешкольное образование, экологические организации, Словацкая Республика.

The article deals with the material about environmental aspect in non-formal education of the Slovak Republic based on document analysis and research. It is emphasized that the necessity of formation of ecological world outlook among the younger generation is caused by concrete changes in modern society: exacerbation of conflicts in relations between man and nature, transition to post-industrial stage of society development and globalization processes. The role of non-formal education in the modern educational environment is identified and the historical facts of the development of non-formal education in the European educational environment are highlighted. The basic normative documents that determine the trends in the field of environmental education of Slovakia, in particular, "Concept of environmental education till 2025", "Law on Environmental Protection of the Slovak Republic" are analyzed. Slovak institutions and organizations providing environmental education in a non-formal aspect are identified which include the Slovak Environmental Agency, the State Nature Conservation of the Slovak Republic, the Bojnica National Park, the Slovak Museum of Nature Conservation and Speleology, the Centre for Environmental Education others. The role of environmental education programs, which contribute to the clear formation of knowledge and understanding of the functioning of the principles of natural systems, nature and environmental issues, is identified; development of critical thinking skills, environmental identity, environmental ethics and aesthetic personality, willingness to solve environmental problems; active involvement of students in the process through storytelling and game activities, the content of which changes according to the season. It is concluded that the main objective of non-formal environmental education in the Slovak Republic is to create a functioning integrated environmental education system in the environmental sector in accordance with international instruments focusing on environmental and environmental education issues.

Key words: environmental education, non-formal education, extracurricular education, environmental organizations, Slovak Republic.

РОЗДІЛ VI

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922.76-056.49

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-97-100

Олексюк Вікторія Романівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

orcid 0000-0002-32-75-7433

МОДЕЛІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

У статті висвітлено психологічні концепції походження, класифікації розладів спектру аутизму у дітей, проаналізовані критерії психодіагностики при РСА, а також труднощі в емоційно-особистісній сфері, які перешкоджають їх ефективній адаптації та соціалізації. Автором розглядаються підходи до навчання, корекції та соціалізації дітей з порушеннями спектру аутизму, які розроблені і впроваджені у сучасній культурі. Сформульовано психолого-педагогічні умови організації фахівцями інтеграційно-інклюзивного процесу навчання дітей з аутизмом.

Ключові слова: розлади спектру аутизму, ранній дитячий аутизм, синдром Каннера, синдром Аспергера, оперантне навчання, імітація, комунікативна психотерапія, групова психотерапія.

Постановка проблеми. Дитячий аутизм лише у 40-х роках ХХ століття був описаний як окрема нозологічна одиниця в реєстрі психічних захворювань. За частотою прояву у новонароджених розлади спектру аутизму займають четверте місце серед різноманітних видів хронічної нервово-психічної патології у дітей після розумової відсталості, епілепсії та дитячого церебрального паралічу. За результатами сучасних психологічних досліджень кількість дітей з РДА зростає у геометричній прогресії, проблема психологічного та соціального розвитку дітей набуває неабиякої гостроти і потребує поглибленого вивчення та пошуку нових форм та методів психолого-педагогічної корекційної роботи. В Україні лише наприкінці минулого століття зроблені перші кроки в напрямку напрацювання адекватної моделі допомоги особам з аутизмом. Це як медикаментозна терапія, так і психолого-педагогічна корекція, яка є провідною формою роботи з дітьми з аутизмом. Вона включає виявлення та вдосконалення індивідуальних здібностей дітей, розвиток комунікативних навичок, систематичну роботу з батьками. В загальному контексті досить актуальним залишається питання, наскільки готова система сучасної освіти забезпечувати інтеграційно-інклюзивний процес навчання таких дітей.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Походження розладів спектру аутизму може бути різним. У легкій формі він може зустрічатися при конституційних особливостях психіки (акцентуація характеру, психопатія), в умовах хронічної психічної травми (аутичний розвиток особистості). А може виступати як груба аномалія психічного розвитку дитини (ранній дитячий аутизм, РДА) – як суб'єктивна ізоляваність дитини від зовнішнього світу, «екстремальна» самотність, що зумовлює порушення її соціального розвитку (К. Лебединська).

Вперше прояви аутизму у дітей описані Л. Каннером в 1943 році. Синдром Каннера – це розлад, що характеризується нерівномірним розвитком психічної, мовленнєвої, моторної, емоційної сфер життєдіяльності дитини з акцентом на порушення її соціальної взаємодії та спілкування [1, с. 446]. Синдром Аспергера (високофункціональний аутизм, аутична психопатія) визначається як конституційна патологія характеру дитини, при якій мають місце комунікативні порушення, недооблік сутнісних характеристик реальності, обмежене стереотипне коло інтересів [11, с. 323-324]. Вартує уваги також детально розроблена концепція РДА радянських вчених В. Лебединського та О. Нікольської, на думку яких спотворення когнітивного розвитку дитини є наслідком порушень її афективної сфери. Науковці вважають, що має місце, насамперед, біологічна недостатність діяльності нервової системи, а саме: 1) її понижений тонус, внаслідок чого порушена можливість дитини активно взаємодіяти з середовищем, 2) підвищена

чутливість, реактивність, що зумовлює хворобливі реакції на звичайні подразники зовнішньої дійсності, підвищену вразливість при контактах з іншою людиною. Зазначені особливості нервової діяльності посилюють реакції самозахисту, аутизацію, відчуження від зовнішнього світу, тому перешкоджають розвитку взаємодії дитини з соціумом [3].

Провідна роль емоційних порушень у розвитку аутизму підкреслюється і в теорії Р. Хобсона. Автор розглядає аутизм як афективний розлад з порушенням міжособистісних взаємин. Його теорія про те, що у дітей при аутизмі відсутня вроджена здатність сприймати і відповідати кобальна афективну експресію інших людей, підтверджується результатами експериментальних досліджень, спрямованих на вивчення здатності у таких дітей оцінювати емоційний вираз облич. У зв'язку з цим, у дитини з аутизмом неадекватно формуються когнітивні структури, необхідні для спілкування та взаємодії [4].

Мета статті: проаналізувати моделі психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами спектру аутизму.

Результати дослідження. Можливості соціалізації дітей з аутизмом визначаються багатьма чинниками, основними серед яких є: рання діагностика розладу, його глибина, якомога ранній початок спеціалізованої та комплексної корекції, єдність зусиль фахівців та сім'ї. При своєчасній психокорекційній роботі 60% таких дітей можуть навчатися в загальноосвітній школі, 30% – за програмою спеціальної школи і 10% адаптуються лише в умовах сім'ї. Варто зауважити, що критеріями діагностики при розладах спектру аутизму, прийнятими Всесвітньою організацією охорони здоров'я, є: якісні порушення в сфері соціальної взаємодії; якісні порушення здібності до спілкування; стереотипні моделі поведінки та видів діяльності; звужений інтерес до навколишнього.

Отже, діти з розладами спектру аутизму мають обмежені можливості в адаптації та соціалізації внаслідок порушень, насамперед, в емоційно-особистісній сфері. Також у них спостерігаються труднощі у формуванні цілеспрямованої поведінки та здатності концентрувати увагу. В оточенні численних відволікаючих чинників у таких дітей з'являється низка побічних асоціацій, які унеможливають правильність виконання завдання дорослого. Окрім цього, можливі імпульсивні реакції, причини яких інколи важко зрозуміти, а значить – і передбачити небажані прояви [3].

Також у дітей з аутизмом мають місце такі труднощі у формуванні здатності взаємодіяти з іншими, як відсутність умінь брати повноцінну участь у спільній діяльності, організовувати спілкування, слухати співрозмовника, емоційно співпереживати. Характерними є також ускладнення таких проявів, як вміння запитувати по суті, просити про допомогу або самому

запропонувати комусь допомогу, висловити власну думку, діяти з урахуванням певної цільової настанови, правил, умов, які створюють контекст ситуації. Також у дитини з РСА слабкий розвиток довільності супроводжується відсутністю навчальної мотивації, а такі особливості психічної організації, як низький рівень саморегуляції та нездатність використовувати мовлення з комунікативною метою, унеможливають ефективне спілкування з однолітками та дорослими [3].

Сучасні дослідники зазначають, що у дітей з аутизмом надзвичайно мало можливостей адекватно «вписатися у шкільне життя». І без спеціальної підготовки більшість із них виявляється поза освітнім процесом або здобуває освіту нижче своїх можливостей. Тому ми вважаємо за необхідне розглянути підходи до навчання, корекції та соціалізації дітей з порушеннями спектру аутизму, які розроблені і впроваджені у сучасній культурі [4].

У країнах Європи та Америки створені заклади, де можуть перебувати діти з аутизмом: дошкільні денні центри по догляду за дітьми, спеціальні дошкільні заклади, психіатричні денні стаціонари. Вибір дошкільного закладу залежить від інтелектуального рівня розвитку дитини, особливостей її поведінки та від можливостей закладу конкретного району забезпечити їй необхідне утримання і допомогу. Жоден з зазначених закладів, як правило, не є спеціально організованим для дітей з аутизмом, однак у переважній їх більшості в них є спеціалісти з корекції аутизму. Діти з аутизмом включаються в невеличкі за чисельністю групи, одержують постійну підтримку і контроль спеціаліста та працюють в жорсткому структурованому режимі. Проте у деяких дошкільних закладах передбачено для них формування окремих груп.

Поведінкова психотерапія (оперантне навчання) дітей з розладами спектру аутизму розповсюджене в США, Норвегії, Південній Кореї, Німеччині та в деяких арабських країнах. Представники біхевіористичного підходу у психології причину виникнення аутизму трактують як порушення ВНД у дітей, тому їхню поведінку вважають «недосконалою», відтак звичні форми навчання застосовувати для них не можливо (О. Lovaas, 1977). Під недосконалою поведінкою мається на увазі наявність агресивних реакцій, спрямованих на себе та інших, спалахів гніву, стереотипних дій, що спричиняють шкоду дитині та іншим. Методика оперативного навчання спрямована на індивідуальне формування бажаної (заданої) поведінки, її різноманітні аспекти (соціально-побутовий розвиток, оволодіння мовленнєвими навчальними, виробничими навичками), що передбачає створення ефективних зовнішніх умов. Індивідуальна система навчання для кожної дитини складається таким чином, що будь-який позитивний прояв нагороджується (підсилюється), а негативний – ігнорується або карється.

Ядром даного методу є *імітація*: на ранніх етапах розвитку дитини в основному невербальна, пізніше – вербальна. В середовищі дитсадка чи школи дитину навчають мистецтву спостерігати, як вчать інші діти. Відповідно до програми дитина повинна вчитися 40 годин на тиждень у групі, яка складається з декількох спеціалістів, одного із батьків, а також включає однолітків дитини. Підкреслюється, що спеціалістів, які реалізують цю навчальну програму, необхідно ретельно готувати з метою оволодіння ними прийомami формування наслідування у поведінці дитини, розвитку її абстрактного мислення і мовлення.

Встановлено, що ефективність повноцінного застосування оперантного навчання достатньо висока: до 50-60% вихованців стають спроможними оволодіти програмою масової школи, а в окремих випадках вони вступають у коледжі та університети. Разом з тим, необхідно враховувати те, що критики цієї програми вважають її застосування найбільш ефективним у виробленні в дитини контрольованих імітаційних дій на елементарному рівні, проте вона (програма) є недостатньо результативною у формуванні варіативної самостійної поведінки. Вважається також, що ця програма продуктивна в тренуванні вміння точного копіювання мовленнєвих патернів, але слабо формує здібності до спонтанного вільного діалогу.

Враховуючи недоліки програми, науковці суттєво її вдосконалюють, зокрема: збільшують тривалість, інтенсивність впливів на дитину та ускладнюють зміст занять, які спрямовуються на формування у дітей емпатії, спонтанності, фантазії, на розвиток здатності турбуватися про інших. Встановлено, що здібніші діти досягають високого рівня особистісного розвитку. Проте, у більшості дітей бажаний рівень гнучкої адаптації до життя у суспільстві, як правило, не досягається.

TEACCH-програма (Р. Райхлер, Г. Месібов) для дітей з аутизмом визнана в декількох штатах США державною, а також широко розповсюджена у багатьох країнах Європи, Азії та Африки. Дослідження особливостей психіки дітей з аутизмом виявило такі її особливості, як нездатність інтегрувати розрізнену інформацію про зовнішній світ в єдину картину, пов'язану загальним контекстом. Таким чином, при аутизмі психіка дитини організована зовсім інакше, ніж у дитини з віковою нормою психічного розвитку. Тому теоретики TEACCH-програми вважають, що зусилля фахівців варто спрямовувати не на адаптацію дітей до світу, а на створення умов навчання та розвитку, які б відповідали особливостям сформованих у них психічних структур. Тому, насамперед, значну увагу приділяють розвитку невербальних форм комунікації. Навчання мовленню вважається доцільним тільки при значенні IQ вище 50 балів.

В основі цієї навчальної програми – чітке структурування простору та часу життя дитини з опорою на візуалізацію. Також варто зауважити, що при використанні цієї методики ідеальним є розвиток та навчання дитини в домашніх умовах, оскільки вважається, що саме сім'я є природним середовищем існування для дитини з аутизмом. Критики TEACCH-програми зазначають, що її застосування дозволяє швидко досягнути позитивних стійких змін в роботі навіть з дуже важкими випадками аутизму, однак ця програма не забезпечує достатньо високого рівня адаптації дитини до реального життя.

В основі методу комунікативної психотерапії лежить застосування музики з метою створення патерну діалогічного спілкування для подальшого мовленнєвого розвитку дитини у поєднанні з рухами тіла, бігом, стрибками, контактом очей тощо. За допомогою музики імітуються різноманітні голосові і дихальні звуки, дається лексична структура фрази, формується база взаємних доторків, поглядів, шепітного мовлення. З часом, дорослий починає позначати співом всі дії дитини, надаючи своїм словам значущості та сили. Таким чином, за допомогою музичної комунікативної терапії до дитини намагаються донести практичне розуміння того, що таке діалог, взаємодія, вчать налагоджувати з іншими такий тип спілкування. Як засвідчила оцінка експертів, більш здібні діти з аутизмом, пройшовши курс музичної терапії, можуть навчатися в масових школах, діти з достатнім ступенем комунікації також досягають успіхів у навчанні та соціалізації.

Якщо попередні зазначені практики більшою мірою спрямовані на розробку індивідуальних навчальних програм для адекватного розвитку дітей з аутизмом, то наступна ґрунтується на ідеях східної філософії та принципах японської педагогіки, що робить акцент на груповому навчанні більшою мірою, аніж на індивідуальному. Метод групової психотерапії (Kitahara, 80-ті роки XX ст.) передбачає спільне навчання дітей з нормативним психічним розвитком та з аутизмом, що забезпечує останнім відпрацювання на основі імітації моделей поведінки у відповідності до вікової норми.

Завдяки злиттю з груповими процесами у дитини формується так званий «ритм життя», стабілізується емоційна сфера завдяки підтримці ритмом групи, яка приймає її як собі подібну. Завдяки структурованим та імітаційним повторам різного роду шаблонів поведінки, спільним фізичним вправам у дітей з аутизмом не лише покращується фізичний розвиток, формуються навички самообслуговування, але і оптимізується інтелектуальний розвиток загалом. При цьому, прояви деструктивної поведінки ніби розчиняються у груповому процесі.

Звичайно, що шкільному процесу навчання дітей з

аутизмом передують поглиблене психолого-педагогічне обстеження, проте з будь-яким рівнем розвитку їх інтегрують в класну групу, де інші діти декламують, співають, а дитина з аутизмом також механічно заучує, наприклад, нові пісні, декламує велику кількість подій та фактів, навіть просто сидить і слухає словесні пояснення, навіть коли їх і не розуміє. Оскільки групова поведінка чітко структурована та наповнена, діти з аутизмом швидко інтегрують в динаміку групової активності, під впливом чітких патернів групової поведінки, допомоги дорослих в них формується контроль власних стереотипних та деструктивних дій, а також розвиваються навички самообслуговування.

Як відмічають фахівці, зазначена навчальна програма з акцентом на фізичному розвитку дітей з аутизмом дозволяє працювати із найскладнішими випадками їхньої деструктивної поведінки, проте, як не парадоксально, встановлено, що групове навчання досягає менших успіхів у формуванні навичок спілкування та соціальної взаємодії між дітьми. Тому зроблено висновок про те, що нормалізація поведінки не може успішно здійснюватися без врахування індивідуальних особливостей розвитку особистості дитини.

Варто також проаналізувати психокорекційну програму, розроблену у 70-х роках минулого століття радянськими дослідниками під керівництвом К. Лебединської. Автори стверджують, що на першому етапі роботи з дитиною основним завданням є встановлення контакту, а його підтримка повинна підкріплюватися обережною емоційною реакцією та словесного коментарю дорослого. Другий етап психологічної роботи націлений на формування стійкого просторово-часового стереотипу заняття – побудову фахівцем просторово-часового порядку заняття з поступовою диференціацією взаємодії. На третьому етапі осмислення діти вчать функціонально використовувати іграшки, в них накопичуються побутові сюжетні епізоди, осмислюється природна послідовність подій, а відтак з'являється більша спрямованість на людей, емоційно забарвлюється контакт з близькими. Упорядкування та осмислення дітьми побутового досвіду, їх адаптація до звичних умов відкриває шлях, з одного боку, до розвитку емоційних зв'язків, з іншого, до появи можливості більш активного й самостійного освоєння середовища, можливості адаптації до ситуацій невизначеності, непередбачуваності.

Четвертий етап пов'язаний з розвитком сюжетної гри, в якій все більше виділяється активність самої дитини, формуються соціально адекватні способи самоствердження, формується здатність організовувати активну взаємодію з людьми і середовищем загалом, нормалізуються функції психічної саморегуляції [1, с.47-50].

Аналіз навчальних програм, розроблених для дітей з аутизмом дозволив сформувати такі особливості організації фахівцями інтеграційно-інклюзивного процесу навчання дітей з аутизмом, як, насамперед, пристосування дитини до освітнього середовища (передусім інтенсивним заняттям з нею у напрямі розвитку адаптивних можливостей та соціальних якостей), так і пристосування освітнього середовища до неї. Адаптація системи освіти до потреб дитини може відбутися завдяки здатності запропонувати гнучкі, різноманітні методи, прийоми навчання та виховання дітей з аутизмом, досягненню комфортного стану всіх учасників освітнього процесу [5].

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Критеріями діагностики у дитини при розладах спектру аутизму, прийнятими Всесвітньою організацією охорони здоров'я, є якісні порушення в сфері соціальної взаємодії; якісні порушення здібності до спілкування; стереотипні моделі поведінки та видів діяльності; обмежений інтерес до навколишнього. Провідною формою роботи з дітьми є психолого-педагогічна корекція, яка включає виявлення та розвиток індивідуальних здібностей, можливостей дітей, розвиток мовлення та комунікативних навичок, а також систематичну роботу з батьками. Аналіз психокорекційних програм, розроблених для дітей з аутизмом (поведінкова психотерапія, ТЕАСН-програма, метод комунікативної психотерапії, метод групової психотерапії, метод психологічної допомоги дітям з аутизмом К. Лебединської), дозволяє стверджувати, що такі діти можуть навчатися як у спеціальних, так і в масових загальноосвітніх закладах, в кожному з яких мають бути створені найсприятливіші для навчання і розвитку кожної дитини умови. Спільнота спеціально підготовленої команди фахівців має готувати інтеграційно-інклюзивний процес навчання дітей з аутизмом: умови щодо організації та пристосування навчального середовища для них (наочність, роздаткові матеріали, певна організація приміщення, структурованість навчального середовища), так і психолого-педагогічного супроводу їхнього освітнього процесу, за якого відбувається і пристосування дитини до освітнього середовища (інтенсивний розвиток адаптивних можливостей, академічної успішності, соціальної інтеграції тощо). Важливо, щоб було досягнуто комфортного стану щодо всіх учасників освітнього процесу (педагог, асистент педагога, психолог, логопед, батьки, ровесники). Колектив освітнього закладу повинен активно та систематично взаємодіяти з батьками, а також з професійним співтовариством педагогів, психологів інших супутніх спеціалістів, які реалізують інтеграційно-інклюзивну практику, для обміну досвідом як у межах методичних об'єднань в освітній установі, так і поза нею.

Список використаних джерел

1. Аутичний ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Тервинф, 1997. – 342 с.
2. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: МГУ, 1990. – 197 с.
3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. – М.: Изд. моск. ун-та, 1985. – 167 с.
4. Питерс Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – М.: Владос, 2003. – 192 с.
5. Романчук О. Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях / О. Романчук. – Львів: Колесо, 2010. – 168с.

References

1. Autichnyi rebenok: puti pomoshchi [Autistic child: ways to help] / O.S. Nikolskaia, E.R. Baenskaia, M.M. Libling. – Moscow: Terevinf, 1997. – 342 p.
2. Emotsionalnye narusheniya v detskom vozraste i ih korrektsiya [Emotional disturbances in childhood and their correction] / V.V. Lebedynskiy, O.S. Nikolskaia, E.R. Baenskaia, M.M. M.M. Libling – Moscow: MNU, 1990. – 197 p.
3. Lebedynskiy V.V. Narusheniya psichicheskogo razvitiya u detei [Mental developmental disorders in children] / V.V. Lebedynskiy – Moscow: Moscow University edition, 1985. – 167 p.
4. Piters T. Autism. Ot teoreticheskogo ponymaniya k pedagogicheskomu vozdeistviyu [Autism. From theoretical understanding to pedagogical impact] / T. Piters. – Moscow: Vlados, 2003. – 192 p.
5. Romanchuk O. Rozlady spektru autizmu v zapytaniyah ta vidpovidyah [Autism spectrum disorders in the Q&A] / O. Romanchuk. – Lviv: Koleso, 2010. – 168 p.

В статье рассмотрены психологические концепции происхождения, классификации аутических расстройств у детей, критерии психологической диагностики, а также трудности эмоционально-личностной сферы, которые усложняют эффективную адаптацию и социализацию. Также анализируются подходы к обучению, коррекции, социализации детей с аутизмом, которые разработаны и практикуются в современной культуре. Сформулированы психолого-педагогические условия организации интеграционно-инклюзивного процесса обучения таких детей.

Ключевые слова: аутические расстройства, ранний детский аутизм, синдром Каннера, синдром Аспергера, оперантное научение, имитация, коммуникативная психотерапия, групповая психотерапия.

According to the results of modern medical and psychological research, the number of children with disorders of the autism spectrum is increasing, so the problem of in-depth study and search for new forms and methods of psychological and pedagogical correction with them becomes very relevant. The article deals with the psychological concepts of origin, classification of this group of disorders, analyzes the criteria of psychodiagnosis in ASD, difficulties in the emotional and personal sphere that impede effective adaptation and socialization. Approaches to the education, correction and socialization of children with autism spectrum disorders, developed and implemented in contemporary culture, are also considered. The psychological and pedagogical conditions of the organization of the integration-inclusive process of teaching children with autism are formulated. It is noted that the criteria for diagnosis in a child with autism spectrum disorders, adopted by the World Health Organization, are qualitative disorders in the field of social interaction; qualitative violations of ability to communicate; stereotypical patterns of behavior and activities; limited interest in the environment. The leading form of work with children is psychological and pedagogical correction, which includes the identification and development of children's individual abilities, the development of speech and communication skills, as well as systematic work with parents.

Key words: autism spectrum disorders, early childhood autism, Kanner's syndrome, Asperger's syndrome, operant learning, imitation, communicative psychotherapy, group psychotherapy.

УДК 159.923:373.5.011.3-052

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-100-104

Щербан Тетяна Дмитрівна,
доктор психологічних наук, професор,
Гоблик Володимир Васильович,
доктор економічних наук, професор,
Щербан Ганна Вікентіївна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Успіх у навчальній діяльності підлітка пов'язаний не тільки із розумінням підлітка щодо вагомості сприйнятих знань, але і від його зацікавленості та вмотивованості щодо їх отримання. Вивчення мотиваційних переваг у навчанні, аналіз цілей та потреб учнів, виявлення мотивуючих та демотивуючих чинників, а також пошук найбільш дієвих методів мотиваційного впливу на зазначену категорію осіб є вельми актуальним завданням в умовах сучасної освіти. Проведено емпіричне дослідження психологічних особливостей мотивації навчання підлітків. Аналіз отриманих результатів дозволив виокремити основні психологічні особливості навчальної мотивації. Результати діагностування порівнювалися з успішністю учнів, тобто з оцінками вчителів. Виявлена пряма залежність навчальної мотивації та успішності у навчанні. Дослідження підтвердило необхідність розвитку мотиваційної сфери підлітків, з метою покращення їх навчальної успішності.

Ключові слова: мотив, мотивація, навчальний мотив, навчальна діяльність, успішність у навчальній діяльності, підліток.

Постановка проблеми. Підлітковий вік є важливим у становленні особистості. Він характеризується суперечностями та конфліктними ситуаціями. Це спричинює те, що у сучасних учнів підліткового віку часто виникають труднощі у процесі здобуття знань. Успіх у навчальній діяльності пов'язаний не тільки із розумінням підлітка щодо вагомості сприйнятих знань, але і від його зацікавленості та вмотивованості щодо їх отримання.

Специфіка підліткового віку, особливості його навчання зумовлюють важливість пошуку принципово нових підходів до учнів. Зокрема, особливого значення для оптимізації навчання підлітків сьогодні набуває вивчення навчальної мотивації, яка є підґрунтям їх особистісного становлення та розвитку. Одна, як показує практика, сучасний освітній процес не сприяє виникнення у дітей прагнення не тільки підвищувати свій інтелектуальний рівень, але і навчатися взагалі. З огляду на це, вивчення мотиваційних переваг у навчанні, аналіз цілей та потреб учнів, виявлення мотивуючих та демотивуючих чинників, а також пошук найбільш дієвих методів мотиваційного впливу на зазначену категорію осіб є вельми актуальним завданням в умовах сучасної освіти.

Для підлітка типовою є інтелектуальна активність, яка детермінована і віковою пізнавальною допитливістю, і прагненням індивіда самовдосконалюватися, розвивати свої здібності. Реалізація цього завдання можлива у процесі навчання. Тому успіх у навчанні для підлітка набуває особливої вагомості та значення. У підлітка

змінюється і відношення до самого процесу навчання, процес здобуття знань набуває все більшої самостійності. Вершиною самостійності у навчанні є вміння підлітка не тільки засвоювати навчальну інформацію без допомоги дорослих, але і самим формувати власну мету щодо навчання. Саме такий рівень самостійності детермінує розвиток та формування особистості.

Таким чином, можна вважати, що головним критерієм успіху підлітків є результати навчання. Багато науковців вважають шкільну успішність наслідком психологічних особливостей пізнавального і соціального розвитку. Маркером шкільної успішності є оцінка педагога, яка відображає і не тільки знання та практичні навички, але і уміння та здатності індивіда щодо навчання. Окрім цього, важливими факторами навчальної успішності підлітка є його: рівень виконання навчальної діяльності; загальний розвиток; емоційна зрілість; рівень вольових якостей.

Науковці, визначаючи успішність дитини у навчанні, в основному звертали увагу на її інтелектуальний рівень. Сучасні дослідження примушують включати до вивчення даної проблеми і психологічну складову, а саме – вплив мотиваційного чинника на інтелектуальний розвиток. Висока позитивна мотивація може заповнювати нестачу спеціальних здібностей або недостатній запас знань, умінь і навичок, граючи роль компенсаторного чинника. Отже, дослідження психологічних особливостей мотивації навчання сьогодні набувають важливого наукового значення.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У сучасній психологічній науці сформувалися різні підходи до розуміння вагомості мотивації для підлітка. Психологи підкреслюють, що протягом підліткового віку мотиваційна сфера ускладнюється, стає більш незалежною. Учень може заслужити авторитет за допомогою успіху у конкретній навчальній дисципліні [1]. Потрібно підкреслити, що саме на цьому віковому етапі відбувається формування світогляду, який надалі стає основним мотивом і регулятором поведінки. Підлітковий етап характеризується активним пізнанням навколишнього середовища, міжособистісних відносин. Однак, світогляд індивіда, його уява про реальний світ та стосунки між людьми є не стійким і цілісним, і може кардинально змінюватися внаслідок власних невдач, різних деструктивних психологічних чинників. За такої умови особливо важливими є допомога, співучасть дорослих, передусім учителя [1].

Психологи доводять, що у розвитку мотиваційної сфери підлітка мають місце два протилежних напрями: індивідуалізація всіх сферах життя; підпорядкування інтересам групи [4].

Дослідження підтверджують, що характерним для мотивації підлітка є його активність у самопізнанні [2]. Саме пізнання своєї особистості надалі стає головним регулятором поведінки дитини.

Важливим для підлітка є розумова активність, критерієм якої є успішність у навчанні. Саме відчуття успішності у навчанні детермінує навчальну мотивацію. Оцінка вчителя при цьому відіграє важливу роль, адже вона підтверджує наявність здібностей учня. Співпадіння оцінки та самооцінки є основою емоційного благополуччя підлітка [5]. Отже, у підлітковому віці учень робить значний поступ у усвідомлення своєї особистості. Самопізнання є складним і суперечливим, самооцінка та рівень домагань є нестійкими, і як наслідок, ще не сформований цілісний Я-образ [3].

Теоретичною основою дослідження стали соціологічні та психологічні положення про особистість як суб'єкт життєдіяльності (Н. І. Анциферова, І. Д. Бех, В. О. Білоусова, П. М. Якобсон);

закономірності розвитку підлітків та роль навчальної діяльності у ньому (Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін, І. С. Кон, Г. С. Костюк, В. В. Крутецький, А. В. Мудрик, В. М. М'ясищев, А. В. Петровський, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн, Р. Бернс, Я. О. Гошовський, Р. М. Грановська) та інші. Про те, що стосується досліджень мотивації підлітка у навчальній діяльності, залишилося поза увагою багато питань. Таким чином, очевидно є актуальність дослідження.

Мета статті: виокремити психологічні особливості навчальної мотивації підлітків. Відповідно до мети сформовано завдання: теоретично вивчити особливості навчальної мотивації підлітки; провести емпіричне дослідження психологічних особливостей навчальної мотивації підлітків; порівняти результати діагностування з успішністю підлітків у навчанні.

Результати дослідження. У сучасній школі існує багато труднощів, пов'язаних з навчальною успішністю підлітків, серед яких найважливішою виступає проблема навчальної мотивації. При доборі методик для діагностики мотиваційної сфери ми враховували: вікові особливості тих, кого досліджували; особливості навчального середовища; принцип наступності в діагностичному підході.

Дослідження проводилася на базі загальноосвітньої школи міста Мукачева. У дослідженні взяли участь учні 7 та 9 класів в кількості 55 осіб. Для діагностики мотиваційної сфери підлітків нами було використано наступні методики: мотивація успіху та уникнення невдачі (А. О. Реана); оцінка рівня домагань-структура мотивації (В. К. Гербачевський). Результати діагностування порівнювалися з успішністю учнів, тобто з оцінками вчителів.

Вважаємо важливим у формуванні системи мотивації до навчання є мотив досягнення успіху. Відповіді на ці запитання дає методика Реана. Отримані результати дослідження представлено в таблиці (див табл. 1).

Таб. 1

Результати дослідження за методикою «Діагностика мотивації успіху та уникнення невдачі А. А. Реана» (у %)

Шкали	Показники (%)	
	Учні 7 класу	Учні 9 класу
Мотивація успіху	56	43,4
Полнос не виражений	28	26,6
Уникнення невдач	16	30

Щодо результатів отриманих на вибірці 7 класу. Констатовано домінування мотиву «досягнення успіху» у 56% опитуваних, у 28% досліджуваних «полнос не виражений» та у 16% спостерігаємо мотив «уникнення невдачі». Отже, більшість підлітків (56%) прагнуть до вирішення важких завдань, до максимальної самостійності, до відповідності високим стандартам, до суперництва з іншими і підвищення самоповаги за допомогою реалізації свого потенціалу. Отримані результати порівняно з показниками успішності у навчанні. Показники успішності учнів 7 класу є досить високими (82% якості навчання), що, на нашу думку, детерміновано домінуванням саме мотиву досягнення успіху. Мотивація досягнення успіху відноситься до позитивної мотивації. При такій мотивації учень, починаючи справу, хоче досягти позитивного результату в ній.

Щодо результатів отриманих на вибірці 9 класу, тобто на вибірці випускників. Констатовано наявність тенденції до зниження показників «мотивація успіху» (43,4%). Серед досліджуваних простежується значна кількість, які характеризуються мотивацією уникнення невдачі (30%). Мотивація на невдачу відноситься до негативної мотивації. При даному типі мотивації активність учнів пов'язана з потребою уникнути: осудження, покарання, невдачі. Взагалі, в основі цієї мотивації лежить ідея уникнення і ідея негативних очікувань. Починаючи справу, учень вже заздалегідь боїться можливої невдачі, яка може спіткати його на шляху вирішення того чи іншого завдання. Учні мотивовані на невдачу, зазвичай відрізняються підвищеною тривожністю, низькою впевненістю у своїх силах. Намагаються уникати відповідальних

завдань, а при необхідності вирішення надміру відповідальні завдань можуть впадати в стан, близький до панічного. Отримані результати порівняно з успішністю учнів у навчанні (якість навчання у досліджуваному класі складає (61%). Причому солід відмітити, що серед більшості опитуваних, які характеризуються мотивацією на невдачу спостерігаються відповідні результати низького та середнього рівнів якості знань.

Таким чином, аналізуючи отримані результати дослідження учнів 7-9 класів щодо їх мотиваційної спрямованості, можемо виділити наступні тенденції:

– мотив «уникнення невдачі» виражений у випускників (30%) , що на 14% більше, ніж в учнів 7 класу. Це негативна тенденція, негативне мотиваційне спрямування вплинуло і на поточну навчальну успішність учнів, і можливо вплине на їх самореалізацію на наступних етапах навчального або ж профільного навчання;

– спостерігається тенденція до зниження показників мотиву «досягнення успіху», зокрема в учнів 7 класу 56% досліджуваних керуються даним мотивом, а в 9 класі – лише 43% досліджуваних. Дана тенденція також впливає на навальну успішність учнів;

– констатовано досить високі показники «полноса не вираженості», зокрема, в учнів 7 класу – 28%, учнів 9 класу - 27%. Тобто значна кількість учнів не має чітко сформованих прагнень щодо самореалізації, що є негативним явищем, зокрема для випускників середньої ланки.

Мотиви поведінки пов'язані з рівнем домагань особистості.

Для дослідження рівня домагань використано методіку Гербачевського. Результати представлено у таблиці 2.

Щодо результатів отриманих на вибірці 7 класу. У досліджуваних спостерігається домінування такого компоненту як прогнози оцінок діяльності суб'єкта – $X_{сер} = 13,20$ ($X_{норм} = 12,75$). Вираженість цього компоненту дає змогу прогнозувати майбутню діяльність, співставляти можливі затратені зусилля з очікуваними результатами, і має позитивний вплив на рівень навчальної успішності учнів 7 класу. Водночас спостерігається тенденція до

низьких показників таких компонентів як: ядро мотиваційної структури особистості значення якого $X_{сер} = 13,90$, ($X_{норм} = 14,81$), досягнення достатньо важких цілей – $X_{сер} = 11,24$ ($X_{норм} = 11,73$) та компонент фактор причини діяльності (атрибути) – $X_{сер} = 11,75$ ($X_{норм} = 13,19$). Порівняння отриманих даних з результатами успішності у навчанні підтверджує, що невираженість цих компонентів формує тенденцію до зниження навчальної діяльності та спаду рівня успішності учнів.

Таб. 2

Середні значення показників мотиваційної структури досліджуваних за методикою Гербачевського

Компоненти мотиваційної структури	7 клас		Середнє значення	9 клас		Середнє значення	Базові компоненти мотиваційної структури
	Середнє значення	Стандартне відхилення		Середнє значення	Стандартне відхилення		
Внутрішній мотив	13,00	4,87	13,90	15,03	2,91	15,27	Ядро мотиваційної структури особистості
Пізнавальний мотив	16,40	4,94		15,26	3,01		
Мотив уникнення	14,00	5,00		14,86	2,23		
Змагальний мотив	13,00	3,59		13,23	2,28		
Мотив зміни діяльності	11,40	3,32		16,86	1,52		
Мотив самоповаги	15,60	6,50	11,24	16,40	2,26	12,78	Досягнення достатньо важких цілей
Значущість результатів	9,80	4,49		12,50	2,16		
Складність завдання	8,40	1,22		9,80	2,09		
Вольове зусилля	12,60	3,57		15,46	2,50		
Оцінка рівня досягнутих результатів	8,80	3,37		9,83	2,42		
Оцінка свого потенціалу	16,60	3,13	13,20	16,03	1,54	13,43	Прогнози оцінок діяльності суб'єкта
Намічений рівень мобілізації зусиль	15,60	4,31		10,83	1,70		
Очікуваний рівень результатів	10,80	2,08	11,60	16,03	1,71	15,76	Фактор причини діяльності (атрибути)
Закономірність результатів	11,20	3,55		15,50	1,87		
Ініціативність	12,00	2,32					

У структурі «ядро мотиваційної структури особистості» доцільно виділити переважання «пізнавального мотиву» - $X_{сер} = 16,40$ ($X_{норм} = 16,80$). Вибір такого мотиву характеризує інтерес учнів до результатів своєї поведінки. Мотиви пізнання: проявляються у детермінації пізнавальних потреб і детермінують емоційне задоволення від самого процесу отримання результатів. Пізнавальна діяльність учнів 7 класу є провідною сферою їх поведінки. Високий показник вираженості даного мотиву їх прослідковується і в результатах навчання, оскільки показники якості знань учнів перебувають на високому рівні. Про те, можемо стверджувати, що в цьому компоненті має досить низький показник «мотив самоповаги» - $X_{сер} = 15,60$ ($X_{норм} = 17,95$). Зазначимо, що чим нижчий рівень самоповаги учня, тим вірогідніше він страждає від самотності й тому імовірно не виявляє комунікативних якостей.

У компоненті досягнення достатньо важких цілей домінує мотив «оцінка свого потенціалу» - $X_{сер} = 16,60$ ($X_{норм} = 15,20$). Вибір учнями цього компоненту характеризує їх бажання мати багате духовне життя і успішно взаємодіяти з іншими, бути продуктивним у навчанні, успішно зростати та розвиватися. Найменш вираженим у цьому компоненті є показники «значущість результатів» - $X_{сер} = 9,80$ ($X_{норм} = 11,20$). Це свідчить, що підлітки не вміють прогнозувати власні можливості у співставленні з досягненням значимих для них результатів.

У компоненті прогнози оцінок діяльності суб'єкта домінує мотив «очікуваний рівень результатів» - $X_{сер} = 10,80$ ($X_{норм} = 8,6$).

Показники мотиву «намічений рівень мобілізації зусиль» мають нижчі вираження – $X_{сер} = 15,60$ ($X_{норм} = 16,5$). Це доводить про неформованість в учнів навичок планування та організації власної діяльності, систематизування навчання, що може позначитися на якості навчання досліджуваних.

Результати отримані на вибірці випускників дозволяють виокремити домінування всіх компонентів мотиваційної структури: фактор «причини діяльності (атрибути)» ($X_{сер} = 15,76$), «ядро мотиваційної структури особистості» ($X_{сер} = 15,27$), «прогнози оцінок діяльності суб'єкта» ($X_{сер} = 13,43$) та «досягнення достатньо важких цілей» ($X_{сер} = 12,78$). Такий результат імовірно може позитивно впливати на активізацію подальшої навчальної діяльності учнів.

Грунтовніший аналіз результатів констатує, що у компоненті «ядро мотиваційної структури» переважає мотив «зміни діяльності» $X_{сер} = 16,86$ при ($X_{норм} = 11,17$). Зумовлено це тим, що випускники готуються до профільного навчання та вибирають вуз/университет коло навчальних предметів. Вибір цього мотиву розкриває тенденцію до завершення шкільного навчання учнів, та переходу на інший рівень здобуття освіти (професійний). Пізнавальний мотив має невелике відхилення від норми $X_{сер} = 15,26$ ($X_{норм} = 16,80$), що викликає занепокоєння. Порівняння з навчальними оцінками стверджує, що низькі показники пізнавальної мотивації негативно впливають на успішність підлітків у навчанні. У компоненті «досягнення достатньо важких цілей» діагностовано домінування

мотиву «вольове зусилля» $X_{сер} = 15,46$ ($X_{норм} = 13,94$). Це доводить, що дев'ятикласники в ході практичної діяльності мають справу з наявними перешкодами у власній освітній діяльності та усвідомлюють цінність власних вольових зусиль при виконанні конкретних завдань поставлених педагогами перед ними. Тенденція до низьких показників не спостерігається. У компоненті «прогнози оцінок діяльності суб'єкта» можемо спостерігати, що отриманий показник мотиву «очікуваний рівень результатів» $X_{сер} = 10,83$ ($X_{норм} = 8,6$) значно вище від норми. Вважаємо, що даний результат детермінований рівнем домагань і має позитивний вплив на навчальну діяльність підлітків. У компоненті «фактор причини діяльності (атрибути)» діагностовано домінування мотиву «закономірність результатів» $X_{сер} = 16,03$ ($X_{норм} = 11,8$), що свідчить про наявність потреби у навчанні.

Отже, на основі отриманих результатів за методикою «Оцінка рівня домагань В. Гербацевського» можемо виокремити наступні тенденції.

Підлітки 7 класу демонструють чітке домінування компоненту «прогнози оцінок діяльності суб'єкта» $X_{сер} = 13,90$ та низькі показники невираженості інших компонентів. Протилежними є результати дослідження у випускників: прослідковується тенденція до значно вищих показників за всіма компонентами мотиваційної структури. Вважаємо це є позитивним фактом.

Учні 7 класу демонструють домінування в «ядрі мотиваційної структури» пізнавального мотиву $X_{сер} = 15,27$, у випускників цей мотив є не достатньо вираженим. Вважаємо це є негативним фактом тенденція, оскільки даний компонент є визначальними при виконанні будь-якої діяльності і безпосередньо впливає на спішність у навчанні.

У підлітків (7-го класу) діагностовано домінування мотиву «оцінка свого потенціалу» $X_{сер} = 16,00$ у компоненті «досягнення достатньо важких цілей» Даний факт впливає позитивно показники навчальної діяльності. Про те, викликає занепокоєння наявність достатньо низьких показників $X_{сер} = 9,8$ мотиву «значущість результатів». Випускники характеризуються домінуванням мотиву «вольове зусилля» $X_{сер} = 15,46$ у цьому компоненті. Це доводить, що учнів випускового класу усвідомлюють цінність своїх вольових зусиль, які вони докладають у ході навчальної діяльності.

Досліджуванам притаманна позитивна тенденція показників мотиву «очікуваний рівень результатів» $X_{сер} = 15,60$ у компоненті «прогнози діяльності суб'єкта». Даний факт доводить про сформовані навички планування своєї навчальної діяльності, що імовірно позитивно впливає на успішність у навчанні; семикласники демонструють переважання показників мотиву «ініціативності» $X_{сер} = 12,00$ у компоненті «фактори причини діяльності», що підтверджує їх зацікавленість у новому, прагнення до навчання та інтерес до шкільних предметів. Випускники демонструють переважання мотиву «закономірність результатів» $X_{сер} = 16,03$, що свідчить про формування в учнів процесу професійного самовизначення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Саме у мотиваційній сфері підлітків проявляються інтелектуальна та навчальна активність особистості. Критерієм інтелектуальної активності підлітка є успішність у навчанні. Навчальна мотивація детермінує успіх у здобутті знань. Оцінка вчителя при цьому відіграє важливу роль, адже вона підтверджує наявність навчальних здібностей учня. У сучасній школі існує багато труднощів, пов'язаних з навчальною успішністю підлітків, серед яких найважливішою виступає проблема навчальної мотивації.

Проведено емпіричне дослідження психологічних особливостей мотивації навчання підлітків. Аналізуючи отримані результати дослідження учнів 7-9 класів щодо їх мотиваційної спрямованості, можемо виділити наступні тенденції:

- мотив «уникнення невдачі» виражений у випускників (30%) , що на 14% більше, ніж в учнів 7 класу. Це негативна тенденція, негативне мотиваційне спрямування вплинуло і на поточну навчальну успішність учнів, і можливо вплине на їх самореалізацію на наступних етапах навчального або ж профільного навчання;

- підлітки 7 класу демонструють: чітке домінування компоненту «прогнози оцінок діяльності суб'єкта», пізнавального мотиву в «ядрі мотиваційної структури», «оцінка свого потенціалу»; низькі показники мотиву «значущість результатів».

- спостерігається тенденція до зниження показників мотиву «досягнення успіху», зокрема в учнів 7 класу 56% досліджуваних керуються даним мотивом, а в 9 класі – лише 43% досліджуваних. Дана тенденція також впливає на навчальну успішність учнів;

- констатовано досить високі показники «полюса невираженості», зокрема, в учнів 7 класу – 28%, учнів 9 класу – 27%. Тобто значна кількість учнів не має чітко сформованих прагнень щодо самореалізації, що є негативним явищем, зокрема для випускників середньої ланки.

- випускники характеризуються: домінуванням мотиву «вольове зусилля», мотиву «закономірність результатів»;

- викликає занепокоєння те, що у випускників пізнавальний мотив є не достатньо вираженим. Вважаємо це є негативним фактом тенденція, оскільки даний компонент є визначальними при виконанні будь-якої діяльності і безпосередньо впливає на спішність у навчанні.

Результати діагностування порівнювалися з успішністю учнів, тобто з оцінками вчителів. Виявлена пряма залежність навчальної мотивації та успішності у навчанні. Наприклад, мотивація досягнення успіху детермінує високі показники якості навчання (мотивацією на невдачу детермінує відповідно результати низького та середнього рівнів якості знань).

На основі отриманих результатів бачимо необхідність у розвитку мотиваційної сфери підлітків, з метою покращення їх навчальної успішності. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у підборі системи тренінгових вправ спрямованих на розвиток внутрішньої та пізнавальної мотивації підлітків.

Список використаних джерел

1. Кутішенко В. П. Психологія розвитку та вікова психологія: Практикум : Рек. МОНУ як навч. посібник для студ. ВНЗ / В. П. Кутішенко, С. О. Ставицька. – К : Каравела, 2009. – 448 с.
2. Максименко С. Загальна психологія : Підручник для студентів вищих навчальних закладів / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловйenko ; За ред. Максименка С.Д. – К. : Форум, 2000. – 543 с.
3. Максимова Н. Ю. Основи психології девіантної поведінки: підручник / Н. Ю. Максимова. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – 439с.
4. Савчин М. В. Вікова психологія : навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К : Академвидав, 2005, 2009. – 360 с. – (Альма-матер).
5. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія : Рекомендовано МОНУ як навч. посібник для студ. ВНЗ / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. – Вид. 2-е, доповнене. – К : Каравела, 2007. – 400 с.

References

1. Kutishenko V. P. Psykholohiia rozvytku ta vikova psykholohiia: Praktykum : Rekom. MONU yak navch. posibnyk dlia stud. VNZ / V. P. Kutishenko, S. O. Stavyska. – K : Karavela, 2009. – 448 s.
2. Maksymenko S. Zahalna psykholohiia : Pidruchnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv / S. D. Maksymenko, V. O. Zaichuk,

V. V. Klymenko, V. O. Soloviienko ; Za red. Maksymenka S.D. – K. : Forum, 2000. – 543 s.

3. Maksymova N. Yu. Osnovy psykhologii deviantnoi povedinky: pidruchnyk / N. Yu. Maksymova. – K. : Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Kyivskiy universytet», 2008. – 439s.

4. Savchyn M. V. Vikova psykhologhiia : navchalnyi posibnyk / M. V. Savchyn, L. P. Vasylenko. – K : Akademvydav, 2005, 2009. – 360 s. – (Alma-mater).

5. Skrypchenko O. V. Vikova ta pedahohichna psykhologhiia : Rekomendovano MONU yak navch. posibnyk dlia stud. VNZ / O. V. Skrypchenko, L. V. Dolynska, Z. V. Ohorodniichuk. – Vyd. 2-e, dopovnene. – K : Karavela, 2007. – 400 s.

Успех в учебной деятельности подростка связан не только с пониманием им значимости воспринятых знаний, но и от его заинтересованности и мотивированности в их получении. Изучение мотивационных предпочтений в обучении, анализ целей и потребностей учащихся, выявление мотивирующих и демотивирующих факторов, а также поиск наиболее действенных методов мотивационного воздействия на указанную категорию лиц является весьма актуальной задачей в условиях современного образования. Проведено эмпирическое исследование психологических особенностей мотивации обучения подростков. Анализ полученных результатов позволил выделить основные психологические особенности учебной мотивации. Результаты диагностирования сравнивались с успеваемостью учащихся, т.е. оценкам учителей. Выявлена прямая зависимость учебной мотивации и успеваемости в учебе. Исследование подтвердило необходимость развития мотивационной сферы подростков с целью улучшения их учебной успеваемости.

Ключевые слова: мотив, мотивация, учебный мотив, учебная деятельность, успешность в учебной деятельности, подросток.

Adolescence is important in becoming an individual. It is characterized by contradictions and conflict situations. This leads to the fact that modern adolescents often have difficulties in the process of learning. Success in learning is related not only to the teenager's understanding of the importance of perceived knowledge, but also to his interest and motivation to acquire it. The study of educational motivation, which is the basis of their personal formation and development, gains special importance for the optimization of adolescent learning. One, as practice shows, the modern educational process does not contribute to the emergence in children of the desire not only to improve their intellectual level, but also to learn in general. Taking into account this point, studying of motivational benefits in learning, analyzing students' goals and needs, identifying of motivating and demotivating factors, as well as finding the most effective methods of motivating influence on a given category of people, is a very urgent task in the context of modern education. An empirical study of psychological features of adolescent learning motivation has been conducted. The analysis of the obtained results made it possible to distinguish the main psychological features of adolescents' educational motivation. The following provisions are tendentious for the graduates namely: the motive for "avoiding failure" is clearly expressed; the cognitive motive is not sufficiently expressed; clear indicators of the motive of "volitional effort", of the motive of "regularity of results". Students of the 7th grade demonstrate: a clear dominance of the motive for "success", a component of "predictions of subject activity assessment", a cognitive motive in the "core of the motivational structure", "assessment of one's potential"; low indicators of the motive "significance of results". Diagnosis results were compared with students' success, that is, teacher ratings. The direct dependence of educational motivation and learning success is revealed. Based on the obtained results, we see the need to develop the motivational sphere of adolescents in order to improve their educational success. The prospect of further research is seen in the selection of training exercises aimed at developing the internal and cognitive motivation of adolescents.

Key words: motive, motivation, educational motive, educational activity, success in educational activity, teenager.

РОЗДІЛ VII

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

УДК 159.9.[005.32:004:001.895]:061.2(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-105-107

Алмашій Іван Іванович,

старший викладач,

Мукачівський державний університет, м. Мукачеве

ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ НОВОВВЕДЕННЯМИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ДІЯЛЬНОСТІ ЕКОЛОГІЧНИХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

В статті розглянуто психологічні особливості управління нововведеннями в діяльності екологічних громадських організацій при використанні інформаційно-комунікаційних платформ. В залежності від ставлення людей до втілення екологоспрямованого нововведення в діяльності громадських організацій розглянуто п'ять груп, які по-різному формують свою соціальну позицію щодо нововведення. Також розглянуто різні форми та методи роботи в подоланні основних психологічних бар'єрів на шляху до нововведень при використанні інформаційно-комунікаційних платформ та запропоновано етапи ефективної реалізації нововведення.

Ключові слова: психологія управління, нововведення, екологічна культура, громадські організації, комунікація, інформаційні платформи.

Постановка проблеми. Початок ХХІ ст. відзначився великою кількістю нових технологій як у сфері екологізації виробництва так і екологічної просвіти. Це в свою чергу викликає різне відношення до пропонованих нововведень, які ініціюються ентузіастами та прагматично налаштованими ініціаторами громадської думки і є актуальним у вивченні даної проблематики. Дослідження насамперед спрямані на вивчення психологічних аспектів інформаційно-комунікативної сфери, де відбуваються нововведення в організації процесу екологічної просвіти та формування екологічної культури особисті. Інноваційний розвиток громадських організацій та об'єднань є важливим аспектом у впровадженні екологоспрямованих освітньо-виховних технологій при роботі з молоддю та різними верствами населення.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Психологічні засади нововведення розглянуто в наукових працях І. Зубар. Автором виокремлено основні підходи до втілення нововведення та зовнішніх і внутрішніх факторів впливу на його процес. В дисертаційному дослідженні О. Мельніченко розділено за групами психологічні чинники, які позитивно та негативно впливають на процес нововведення. У наукових доробках Л. Почебут проаналізовано основні етапи впровадження нововведень. Н. Кортєва і В. Дружинін пропонують теоретичні алгоритми досліджуваної проблеми втілювати з несуттєвими змінами. Деякі аспекти подолання бар'єру нововведення учасниками відповідного процесу описано К. Девіс.

Мета статті: розглянути психологічні аспекти управління нововведеннями в діяльності екологічних громадських організацій та об'єднань.

Результати дослідження. Впровадження екологоспрямованих новацій і заходів, які спрямовані на зміну елементів та структури функціонування громадських організацій є нововведенням в діяльності екологоспрямованих громадських організацій та об'єднань.

Екологічні інновації як в технологічному, так і управлінському плані спрямовує організацію діяльності таким чином, щоб вона відповідала сучасному екологічному попиту, формуванні позитивних екологоспрямованих чинників і мотивів поведінки особистості в соціумі [5].

Нововведення сприймається різними категоріями людей по-різному. З погляду психології, в багатьох випадках це залежить від особистісного ставлення до змін, зумовленого позитивним чи негативним їх оцінюванням. У процесі запровадження будь-якого обґрунтованого нововведення утворюється принаймні п'ять груп

людей, які по-різному реагують на зміни [1; 2, с 128]:

— «протівники» негативно ставляться до нововведень та надають перевагу традиційним методам, способам, формам роботи, іноді чинять опір конкретному нововведенню, намагаються залучити до цього і тих, хто ще повністю не визначився;

— «скептики» (вербальні протівники) на словах виявляють незадоволення нововведеннями, однак за власною ініціативою не вдаються до жодних практичних кроків, які б унеможливили зміни;

— «нейтралі» байдуже ставляться до будь-яких змін та нововведень, вважають, що нововведення не вплине на їх трудову діяльність;

— прихильники як правило схвалюють і на словах підтримують нову ідею, однак у конкретній справі малоініціативні, іноді у них виникають сумніви щодо ефективності й актуальності конкретного варіанта проекту;

— ентузіасти як ініціатори або активні прихильники змін підтримують їх і на словах так і на практиці, намагаються залучити до нової справи якомога більше осіб.

Л. Почебут пропонує наступні етапи процесу нововведень:

I. Ініціація нововведення. «Визрівання» інновації при цьому може бути стимульовано як зовнішніми (конкуренти, постачальники, споживачі), так і внутрішніми причинами.

II. Прийняття рішення про необхідність впровадження інновації.

III. Розробка нововведення – підготовка проекту, розрахунок ризиків, підготовка технічної, економічної, юридичної бази.

IV. Підготовчий етап до нововведення – ознайомлення персоналу з ідеєю, демонстрація її важливості, пошук прихильників.

V. Власне впровадження нововведення.

IV. Експлуатація нововведення [3].

Для успішності нововведення слід враховувати наступні фактори:

– розуміння сутності, термінів, плану впровадження, наслідків;

– готовності до інновації та робота з групами;

– впровадження інновації поетапно (на початковому етапі впровадження із залученням ентузіастів, покрововість у реалізації проекту, підтримка неформальними лідерами);

– залучення всіх учасників проекту;

– робота в непередбачених ситуаціях [3].

Етапи впровадження екологоспрямованого нововведення в діяльності громадських організацій та об'єднань (Рис 1):

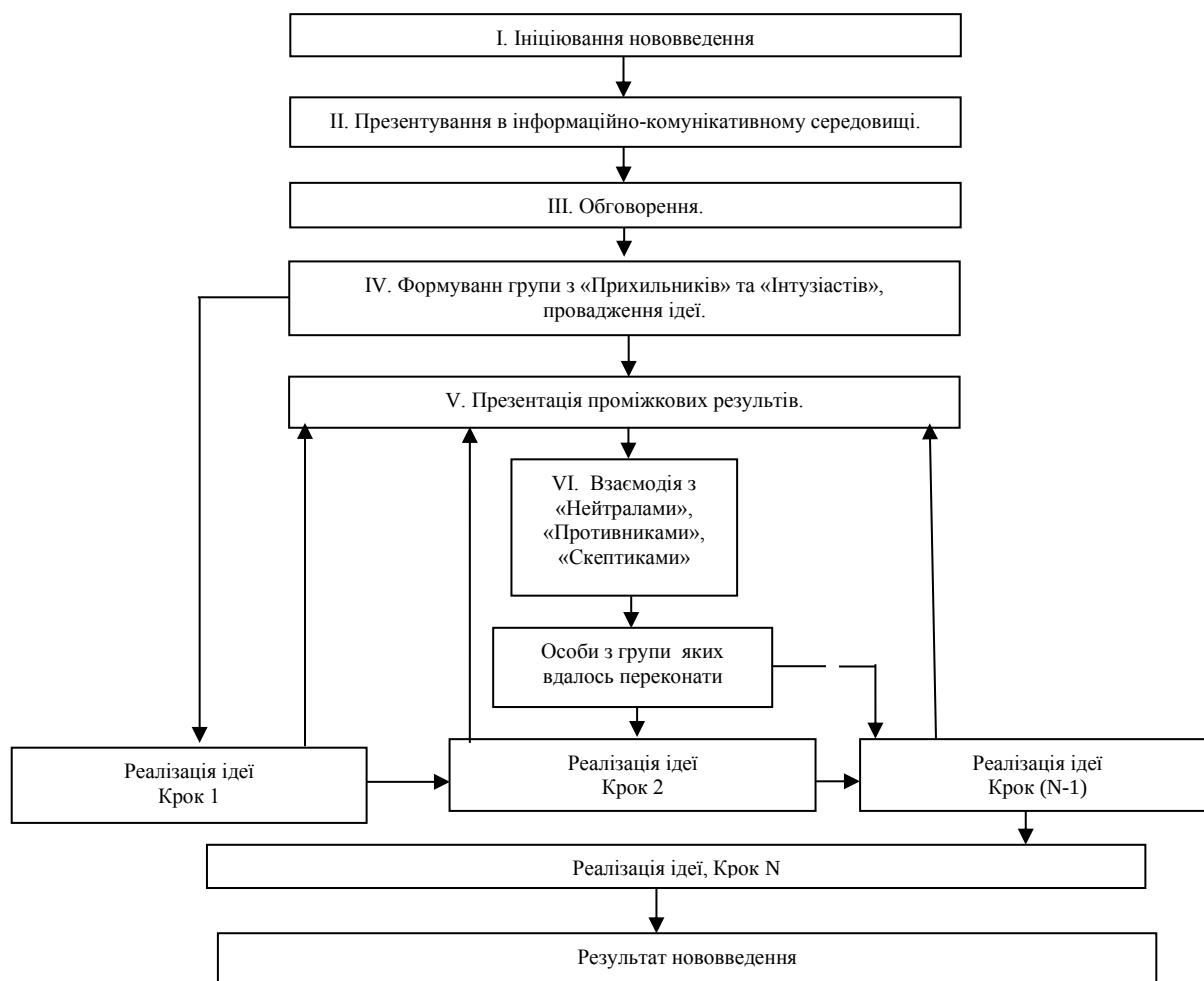


Рис 1. Етапи впровадження екологієспрямованого нововведення в діяльності громадських організацій та об'єднань

I. Ініціювання нововведення (особою чи мікрогрупою). Формування ідеї та виділення в ній доцільність впровадження, соціально-прийнятні елементи.

II. Презентування в інформаційно-комунікативному середовищі.

III. Обговорення. Цей етап краще реалізувати, якщо відгуки і реакції на презентований матеріал (текст, графіки, презентація, відео, подкаст і т. д.) в мережевому середовищі швидкого обміну інформацією дозволити «повідомлення-реакції» не лише у вигляді тексту, а також емограм, схематичних зображень, фото і відео повідомлень. В обмеженому випадку, коли комунікативне середовище «прикріплене» до веб-сайту, його функції може виконувати «Чат».

При аналізі спілкування виокремлюємо слушні критичні зауваження щодо доцільності нововведення. Співпраця доречна в ракурсі виключення ефекту «Рожеві окуляри» для того, щоб пропоновані ідеї носили реалістичний характер при реалізації її складових.

IV. Сформувавши групу з «Прихильників» та «Інтузіастів» впроваджуємо ідею.

Пропонуємо при формуванні групи «Інтузіастів» і «Прихильників» врахувати позитивні відгуки щодо пропонованої ідеї та провести опитування, яке надасть можливість виявити внутрішньо-колективні зв'язки шляхом виявлення стосунків між членами колективу – метод соціометричного дослідження. При можливості диференціювати поставлені завдання між виявленими мікрогрупами (для великих колективів).

V. Презентація проміжкових результатів аргументує переваги впровадженої ідеї чи проекту. Цей етап може повторюватись, якщо не вдається переконати всіх учасників при

першому проміжковому результаті. Кількість повторень (N) визнається числом запланованих точок презентації проміжкових результатів.

VI. Взаємодія з «Нейтралами», «Противниками», «Скептиками» щодо впровадження нововведень. В ході цього етапу доцільно врахувати психологічні особливості осіб громадських організацій та об'єднати їх в групи за схожими психологічними характеристиками. Насамперед врахувавши темперамент, характери, цінності, вподобання і т. д.

Співпраця з особами які долучені чи потенційно мають можливість можуть бути долученими до реалізації нововведення базується насамперед на принципі добровільності. Вони також можуть долучатись до процесу впровадження ідеї (при можливості виділення окремих її локальних елементів) на операційному рівні відповідно до їх компетенцій.

Виходячи із специфіки побудови планування щоденного режиму і динаміки подій більшість молоді вважає, що при обговоренні проектів (впроваджуючи етап II, III) найкращими платформами у обговоренні нововведення виступають соціальні мережі:

– Facebook. Одна з найпопулярніших СМ дозволяє користувачам створити профілі з фотографіями, обмінюватися повідомленнями, запрошувати друзів, організовувати власні групи. На цій платформі можна використовувати комунікативний конструкт «Cisco WebEx» для організації онлайн-конференцій.

– Twitter. СМ – мікроблогів, яка дозволяє користувачам надсилати короткі текстові повідомлення з можливістю прикріпити фото.

– Tumblr. Також сервіс мікроблогів, який дозволяє користувачам розміщувати текстові повідомлення, зображення,

відео, посилання, цитати та аудіозаписи. Більшість функцій цієї **СМ** доступні користувачу у «стрічці», де можна зробити запис а також бачити записи блогів від інших користувачів.

– UkrOpen. У СМ вбудована пошукова система новин, яка дає можливість не тільки бути в курсі останніх подій, а й обговорити ці події з користувачами.

– Instagram надає можливість не лише обміну фотографіями, але і обмінюватись короткими коментарями.

– Google+. Також соцмережа дає можливість користувачам ділитися повідомленнями, фотографіями та відеороликами [4].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Інформаційно-комунікативні технології насамперед пришвидшують

процес обробки та освоєння інформації групою осіб при впровадженні нововведень. Збільшення динаміки обміну інформації дає можливість більш поглибленого розуміння нововведення та виявлення слабких його сторін з подальшим корегуванням. В подальшому важливим є дослідження та розробка структури взаємодії в інформаційних платформах на основі соціально-психологічних характеристик особистості з можливістю поділу інформації на групи та спрямуванні учасників відповідного процесу до втілення нововведення. Також доцільно звернути увагу на поєднання психологічних характеристик у нововведенні та організаційної культури керівників громадських організацій та об'єднань.

Список використаних джерел

1. Прищак, М. Д. Психологія управління в організації : навчальний посібник / М. Д. Прищак, О. Й. Лесько. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – Вінниця, 2016. – 150 с.
2. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навч. посібник / Орбан-Лембрик Л. Е. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с.
3. Зубар І. Р. Психологічні засади процесу та результату нововведення в організації. Вінницький національний технічний університет [Електронний ресурс]. – 2019. – Режим доступу: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum2018/paper/download/4689/3762>
4. Топ-10 соціальних мереж [Електронний ресурс]. – 2017. – Режим доступу: <https://tyzhden.ua/News/192825>
5. Фостолович В. Екологічні інновації – джерело ефективного управління підприємством [Електронний ресурс]. – 2019. – Режим доступу: <http://magazine.faa.org.ua/ekologichni-innovacii-dzherelo-efektivnogo-upravlinnya-pidpriemstvom.html>

References

1. Prishhak, M. D. Psikhologiya upravlinnya v organizacziyi : navchalnij posibnik / M. D. Prishhak, O. J. Lesko. – [2-ge vid., pererob. i dop.]. – Vinniczya, 2016. – 150 s.
2. Orban-Lembrik L. E. Psikhologiya upravlinnya : navch. posibnik / Orban-Lembrik L. E. – K. : Akademvidav, 2003. – 568 s.
3. Zubar I. R. Psikhologichni zasady proczesu ta rezultatu novovveden v organizacziyi. Vinniczkiy naczionalnij tekhnichnij universitet [WORKING REPORT FOR 2017]. [online] Available at: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum2018/paper/download/4689/3762>
4. Top-10 socialnich mrezezh [WORKING REPORT FOR 2017]. [online] Available at: <https://tyzhden.ua/News/192825>.
5. Fostolovich V. Ekologichni innovaciyi – dzherelo effektivnogo upravlinnya pidpriemstvom [WORKING REPORT FOR 2019]. [online] Available at: <http://magazine.faa.org.ua/ekologichni-innovacii-dzherelo-efektivnogo-upravlinnya-pidpriemstvom.html>

В статье рассмотрены психологические особенности управления нововведениями в деятельности экологических общественных организаций при использовании информационно-коммуникационных платформ. В зависимости от отношения людей к воплощению экологоориентированного нововведения в деятельность общественных организаций рассмотрено пять групп, которые по-разному формируют свою социальную позицию относительно нововведения. Также рассмотрены различные формы и методы работы в преодолении основных психологических барьеров на пути нововведений при использовании информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: психология управления, нововведения, экологическая культура, общественные организации, коммуникация, информационные платформы.

The article deals with the psychological peculiarities of managing innovations in the activities of environmental NGOs when using information and communication platforms. The concept of "environmental education innovation" has been added. Depending on the attitude of people towards the implementation of green innovation in the activities of public organizations, five groups are considered, which differently form their social position on innovation. Different forms and methods of work in overcoming the main psychological barriers to innovations in the use of information and communication technologies are considered and the stages of effective implementation of innovations in the activities of public organizations are proposed: I.) initiation of innovation (Person or micro group). Forming an idea and highlighting the feasibility of implementation and socially acceptable elements; II.) Presentation in a group or team; III.) Discussion. This stage is well realized in the opening to the presented material (Text, graphics, presentation, video, podcast, etc.) of the network medium of rapid exchange of information by text, emoticons, schematic images, photos or video messages. In the limited case of "attachment" to the website, it may be the opening of the chat communication environment; IV.) Having formed a group of "Supporters" and "Enthusiasts" we introduce the idea; V. We present interim results. Argumentation of the benefits of the implemented idea or project. In doing so, the idea is modeled and the stability of the proposed model is highlighted; VI. Interaction with "Neutrals", "Opponents", "Skeptics" on the introduction of innovations is advisable taking into account the psychological characteristics of the individual and grouping in similar groups. First of all, considering the temperament, characters, values, preferences, etc. ; VIII. If, after discussing the interim results, there are a number of members who do not yet support the proposed model of the idea presented. It is possible to cooperate with them in the operating room exactly according to their competencies, if the elements of the implemented model are operational actions that were previously used by this category of people.

Key words: management psychology, innovations, ecological culture, public organizations, communication, information platforms.

УДК 159.9

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-108-111

Березовська Лариса Іванівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів;

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРЯННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ

У статті представлено результати теоретичного аналізу сучасних розвідок професійного вигорання як предмету дослідження психології праці. Теоретично визначено, що професійне вигорання проявляється в професійній сфері і пов'язане зі ставленням людини до роботи. Сучасні розвідки містять відомості те, що вигорання впливає на всі сфери буття людини, а причинами є складний взаємозв'язок впливу факторів індивідуального, інтерперсонального та організаційного рівнів. Як індивідуальні характеристики, особливості взаємодії, так і умови середовища праці впливають на виникнення, формування та розвиток професійного вигорання. Результати дослідження можуть стати основою розробки профілактичних заходів з попередження професійного вигорання у працівників різних організацій.

Ключові слова: професійне вигорання, психологія праці, фактори, соціально-економічні; соціально-психологічні та індивідуально-психологічні чинники.

Постановка проблеми. До проблеми професійного вигорання приковується все більше і більше уваги як зарубіжними дослідниками, так і вітчизняними. Теоретичний інтерес викликаний практичними потребами, а практична діяльність потребує теоретичних напрацювань, які можуть стати основою надання психологічної допомоги працівникам різних організацій.

Оскільки феномен професійного вигорання виникає у людини в контексті професійної діяльності, має негативні наслідки для неї, організації в цілому і психічного благополуччя тих, з ким вона взаємодіє, то даний синдром найбільше досліджений в рамках психології праці, організаційної, економічної, соціальної психології (як у вітчизняній, так і зарубіжній). Не дивлячись на те, що феномен вигорання у зарубіжній психології широко досліджено, у вітчизняній науці накопичено достатньо багато фактичного матеріалу, практичних напрацювань актуальність дослідження зазначеного феномену не знижується.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Аналіз літератури свідчить, що професійне вигорання в різних професійних сферах досліджувалася багатьма науковцями.

Феномен вигорання став популярним предметом дослідження за кордоном починаючи з 70-х рр. XX ст. Останнє десятиріччя відмічається підвищення інтересу до професійного вигорання з боку вітчизняної науки. Зроблено ряд досліджень, що мають предметом свого дослідження вигорання в процесі професійної діяльності, в різних професіях.

Мета статті: аналіз сучасних розвідок професійного вигорання як предмету дослідження психології праці.

Результати дослідження. Проблема вигорання досліджується у вітчизняній науці починаючи з 1980-их років. Такі терміни, як «професійне вигорання», «емоційне вигорання» і «психічне вигорання» часто використовуються як рівнозначні. Використання терміну «емоційне вигорання» є закономірним тому, що симптом емоційного виснаження є найпершим і основним в даному синдромі і запускає інші симптоми. Використовуючи термін «професійне вигорання», дослідники підкреслюють, що даний синдром проявляється в професійній сфері і пов'язаний зі ставленням людини до роботи. Зараз найбільш поширеним в даний час є термін «психічне вигорання», він акцентує увагу на тому, що вигорання відбувається в сфері психічного і зачіпає всі сфери особистості.

Майже всі сучасні розвідки містять відомості те, що вигорання впливає на всі сфери буття людини, а причинами є складний взаємозв'язок впливу факторів індивідуального, інтерперсонального та організаційного рівнів. Результати психологічних досліджень свідчать що як індивідуальні характеристики, особливості взаємодії, так і умови середовища праці впливають на виникнення, формування та розвиток професійного вигорання. Дана ситуація спостерігається майже у всіх проаналізованих працях незалежно від виду професії (підприємці, працівники освіти, психологи різних сфер діяльності, працівники правоохоронних органів, соціальні працівники, медичні

працівники та інші), від форми власності (державні, приватні).

Наприклад, Гнускіна Г. В. [4] досліджуючи професійне вигорання у підприємців визначила, що на його виникнення впливають чинники мікрорівня (особистісні, організаційно-професійні, соціально-демографічні та сімейно-підприємницькі характеристики підприємців) та чинники мезорівня (форма реєстрації, сфера підприємницької діяльності, кількість осіб в організації).

Щодо працівників сфери освіти, то прослідковується схожа тенденція. Так, наприклад, Зайчикова Т. В. [5] визначила, що детермінантами виникнення синдрому професійного вигорання у вчителів є три основні групи чинників: соціально-економічні; соціально-психологічні та індивідуально-психологічні.

Булатевич Н. М. [2] зазначає, що індивідуальними первинними причинами, що породжують виникнення вигорання у вчителів є соціально-демографічні характеристики, особистісні властивості та міра сформованості педагогічної майстерності вчителя. Вторинними ж, які переломлюючись крізь призму особистісних чинників і виступають в якості провокуючих та підсилюючих чинників виникнення та розвитку вигорання серед вчителів, пов'язані з організаційними умовами роботи.

Борисова М. В. [3] вважає, що можливість виникнення і розвитку психічного вигорання у педагогів викликається специфікою особливостями трьох її структурних компонентів професійної діяльності – педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, особистості вчителя.

Колтунович Т. А. [9] дослідила, що професійне вигорання вихователів обумовлене впливом специфічно-професійних, організаційно-управлінських і психологічних чинників, які з різною інтенсивністю діють на різних етапах його формування: специфічно-професійні – на початковому, чинники двох інших груп – на подальших.

Наші власні дослідження також свідчать, що на розвиток професійного вигорання впливають професійні умови, стаж педагогічної діяльності, особливості педагогічного спілкування, особистісні особливості [1].

Серед психологів різних сфер спостерігається схожа тенденція. Так, Костюк А. В. [10] визначив, що емоційне вигорання в оперативних психологів, що працюють в системі органів внутрішніх справ (ОВС) виникає через наступні чинники: 1) соціально-демографічні (посада, наявність дітей та ін.), 2) стажеві (загальний стаж в ОВС, стаж на основній посаді, стаж роботи психологом в ОВС). 3) особистісні, 4) ставлення до роботи та власного Я (задоволення від праці, соціально-орієнтована та індивідуально-орієнтована орієнтація, відчуття безпорадності, нелояльності, адиктивне подолання тривоги та ін.).

Леженіна Л. М. [11] встановила, що розвиток емоційного вигорання у слідчих Служби безпеки України (СБУ) зумовлений зовнішніми чинниками, до яких віднесено: велика кількість справ, що знаходяться у провадженні слідчого; недолік або недостовірність інформації у справі; підвищена відповідальність за

функції, які виконує слідчий СБУ; психологічно важкий контингент, з яким має справу слідчий СБУ у сфері спілкування; надмірна зайнятість на роботі; особливості юридичної відповідальності слідчих СБУ; директивний стиль керівництва у відділі, що викликає хронічно напружену психоемоційну діяльність. До внутрішніх чинників належить: незадоволення потреби в значущості свого «Я», позитивних емоцій (відсутність розуміння), обмеження свободи, активності дій, самовиразу, інтенсивна інтеріоризація обставин професійної діяльності, переживання несправедливості.

Зелінська Я. [6] визначила, що до індивідуальних особливостей, що сприяють появі вигорання у соціальних працівників віднесла: пасивність, захист, залежність, низька самооцінка, невпевненість, почуття зовнішнього контролю, ірраціональні уявлення про професійну роль, низька самоєфективність, сильна мотивація праці, висока реактивність і специфічний тип контролю, який полягає в униканні важких ситуацій. Міжособистісні фактори включають в себе: міжособистісні конфлікти, конкуренцію, відсутність взаємної довіри, порушення спілкування, словесні образи, вербальну агресію, знущання, які ставлять під сумнів наявність професійної компетентності, блокування емоційної залученості у стосунки з іншими людьми. Для організаційних, в основному належать чинники, пов'язані з професійною роллю та розвитком, фізичними умовами праці, стилем керівництва, перевантаженнями, наявністю великої кількості обов'язків, браком часу і ресурсів для виконання поставлених завдань. Важливим у деяких випадках виявляються різниці між нормами і цінностями фахівця та цілями й завданнями установи.

Ковальчук В. І. [7] дослідила, що до психологічних передумов професійної діяльності тренерів, що детермінують виникнення емоційної напруженості, належать зовнішні та внутрішні стрес-чинники; зовнішні: надмірна кількість зобов'язань, недостатність «життєвої енергії», відсутність часу на відпочинок, страх бути «викинутим з обійми», суб'єктивна незадоволеність умовами праці, соціально-демографічні характеристики (вік, педагогічний стаж, стаж роботи в конкретному колективі, категорія, сімейний стан); внутрішні стрес-чинники: мотивація, потреби, цілі й оцінка власної діяльності. До індивідуально-особистісних рис, що детермінують професійне вигорання тренерів, належать інтровертованість, високий рівень емотивності й тривожності, висока нормативність поведінки, а також демонстративність і негативна система уявлень про людей.

Ковровський Ю. Г. [8] дослідив, що рівень професійного вигорання у персоналу Оперативно-рятувальної служби ДСНС України пов'язаний з такими особистісними характеристиками персоналу: комунікативними; емоційно-вольовими; інтелектуальними характеристиками; нейротизмом; екстраверсією. Організаційно-професійні та соціально-демографічні чинники впливають на професійне вигорання персоналу Оперативно-рятувальної служби ДСНС України двома шляхами: комплексно, тобто впливають на більшість симптомів професійного вигорання, які відносяться до всіх фаз; фрагментарно, тобто впливають на кілька симптомів. Вплив соціально-економічних чинників професійного вигорання рятувальників є фрагментарним. Професійне вигорання найбільше залежить від таких організаційно-професійних чинників, як: категорії особового складу (атестовані працівники на службі цивільного захисту частіше вигорають за вільно найманих працівників); освіти (з вищим рівнем освіти

підвищується вірогідність виникнення професійного вигорання); стажу на посаді (зі збільшенням стажу на посаді підвищується рівень професійного вигорання); проходження строкової служби в Збройних Силах України (працівники, що мають військову вислугу, вигорають менше); наявності статусу учасника бойових дій (при наявності досвіду бойових дій рівень вигорання зменшується), наявності стягнень (працівники з не виконаними дисциплінарними стягненнями вигорають частіше); стану здоров'я (з погіршенням загального стану здоров'я зростає ризик професійного вигорання) та ін.

Лотоцька-Голуб Л.Л. [12] зазначає, що причинами розвитку емоційного вигорання у професійній діяльності лікарів є взаємодія особистісних та ситуаційних чинників. А також невідповідність між особистістю й професійною діяльністю: між вимогами до професії, спеціаліста та його ресурсами, прагнення до нагород, незадоволеністю роботою й взаємодією з іншими фахівцями у професійному середовищі.

Райкова Е. Ю. [13] звертає увагу, на те, що виникнення емоційного вигорання у медичних сестер зумовлено особливостями їх професії: монотонність роботи, особливо якщо її сенс здається сумнівним (наприклад: в хоспісах із хворими, що помирають; в онкологічних відділеннях тощо); внесок у роботу великих особистих ресурсів і недостатня позитивна оцінка цієї роботи (недостатнє визнання); суворе регламентування часу роботи, особливо при нереальних термінах її виконання, або ненормований робочий день; робота з «невмотивованими, тяжкими пацієнтами», які постійно опираються бажанню їм допомогти, та незначний результат такої роботи; напружені відносини з колегами по роботі та недостатня підтримка з їх боку; робота без можливості подальшого навчання та професійного удосконалення; невирішені особисті проблеми медсестри; невдоволення професією, усвідомлення невпевненості її вибору, невідповідність власних здібностей вимогам професії тощо. По суті, виникнення синдрому емоційного вигорання неможливо однозначно пов'язати з тими чи іншими чинниками. Мабуть, це результат їх складної взаємодії.

Титаренко Т. М. [14] серед факторів ризику або потенційних стимуляторів розвитку професійного вигорання запропонувала виділяти особистісні, статусно-рольові та корпоративні (професійно-організаційні). Автор підкреслює, що частіше вигорають так звані «роботоголіки», тобто ті, хто цілком занурені у працю, не вміють відпочивати, переживають надмірну відповідальність за те, що роблять та мають чіткі настанови на кар'єрне зростання будь якою ціною. До групи ризику входять ті особи, то реагує на стреси емоційно нестримано, агресивно, хто завжди хоче бути першим та нетерпимим до будь яких перешкод на шляху до мети. Також сприяє розвитку вигорання тривожність, підозрілість, використання неконструктивних моделей поведінки у конфліктних ситуаціях і низька комунікативна компетентність. Серед організаційних чинників тут мають витривалість та інтенсивність робочого навантаження.

Висновки та перспектива подальших досліджень. Аналіз результатів дослідження уможливило зробити наступні висновки: професійне вигорання у працівників різних професійних сфер виникає під впливом різноманітних чинників. До них відносяться чинники, що пов'язані з умовами праці та ті, що є індивідуальними психологічними особливостями працюючих.

Перспективу дослідження вбачаємо у розробці профілактичних заходів з попередження професійного вигорання у працівників різних організацій.

Список використаних джерел.

1. Березовська Л. І. Психодіагностика та корекція внутрішньоособистісних конфліктів як умова подолання професійного вигорання у вчителів : дис. ... канд. психол. наук : К., 2013. 200 с.
2. Борисова М. В. Психологические детерминанты психического выгорания педагогов : автореф. дис. ... на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Ярославль, 2003. 29 с.
3. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання вчителя : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.04. К., 2004 19 с.
4. Гнускіна Г. В. Психологічні чинники професійного вигорання у підприємців: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2016. 267 с.

5. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : дис. ... канд. психол. наук. К., 2005. 178 с.
6. Зелінська Я. Особливості психічного вигорання в аспекті професійного стресу. *Соціальна психологія*, №6 (38), 2009. С.127-135.
7. Ковальчук В. І. Особистісні детермінанти професійного вигорання тренерів в спорті : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вихов. та спорту : 24.00.01. Київ, 2016 24 с.
8. Ковровський Ю. Г. Психологічні чинники професійного вигорання у персоналу Оперативно-рятувальної служби Державної служби України з надзвичайних ситуацій: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2017. 388 с.
9. Колтунович Т. А. Психологічні умови корекції професійного вигорання у вчителів дитячих навчальних закладів : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Острогоз, 2016. 24 с.
10. Костюк А. В. Психологічні особливості емоційного вигорання оперативних психологів : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2011 23 с.
11. Леженіна Л. М. Психологічні чинники емоційного вигорання слідчих Служби безпеки України : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.06. Київ, 2009. 24 с.
12. Лотоцька-Голуб Л. Л. Соціально-психологічні чинники резистентності до емоційного вигорання у професійній діяльності лікарів: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. К., 2016. 25 с.
13. Райкова Е. Ю. Терапия и профилактика профессионального выгорания у представителей помогающих профессий. *Молодой ученый*. 2011. Т. 2, № 5. С. 92-97.
14. Титаренко Т. М. Життєві кризи: технології консультування : навч. посіб. У 2-х ч. Київ : Главник, 2007. Ч.1 144 с.

References

1. Berezovska L.I. *Psychodiagnostyka ta korektsiia vnutrishnoosobystisnykh konfliktiv yak umova podolannia profesiinoho vygoranniia u vchyteliv* [Psychodiagnostics and improvement of internal conflicts as a condition of negotiation of professional teachers zapping.]: dys. ... kand. psykol. nauk : K., 2013. 200 s.
2. Borisova M. V. Psihologicheskie determinanty psihicheskogo vygoraniia pedagogov [Psychological determinants of mental burnout of teachers]: avtoref. dis. ... na soisk. uchen. stepenia kand. psihol. nauk : spets. 19.00.07. Yaroslavl, 2003. 29 s.
3. Bulatevych N. M. Syndrom emotsiinoho vyhoranniia vchytelia [Teacher's emotional burnout syndrome] : avtoref. dys. ... na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykol. nauk : 19.00.04. K., 2004 19 s.
4. Hnuskina H. V. Psykholohichni chynnyky profesiinoho vyhoranniia u pidpriemtsiv [Psychological factors of professional burnout of entrepreneurs] : dys. ... kand. psykol. nauk. Kyiv, 2016. 267 s.
5. Zaichykova T. V. Sotsialno-psykholohichni determinanty syndromu «profesiinoho vyhoranniia» u vchyteliv [Social and psychological determinants of teachers' burnout syndrome]: dys. ... kand. psykol. nauk. K., 2005. 178 s.
6. Zelinska Ya. Osoblyvosti psykhiichnogo vyhoranniia v aspekti profesiinoho stresu [Features of mental burnout in the aspect of professional stress]. *Sotsialna psykholohiia*. №6 (38), 2009. S.127-135.
7. Kovalchuk V. I. Osobystisni determinanty profesiinoho vyhoranniia treneriv v sporti [Personal determinants of the professional burnout of sports coaches]: avtoref. dys. ... na zdobuttia nauk. stupenia kand. nauk z fiz. vykhov. ta sportu : 24.00.01. Kyiv, 2016 24 s.
8. Kovrovskiy Yu. H. Psykholohichni chynnyky profesiinoho vyhoranniia u personalu Operativno-riativnoi sluzhby Derzhavnoi sluzhby Ukrainy z nadzvychainykh sytuatsii [Psychological factors of professional burnout in the personnel of the Emergency Situations of the State Emergency Service of Ukraine] : dys. ... kand. psykol. nauk. Kyiv, 2017. 388 s.
9. Koltunovych T. A. Psykholohichni umovy korektsii profesiinoho vyhoranniia u vykhovateliv dytiachykh navchalnykh zakladiv [Psychological conditions of correction of preschool teachers professional burnout]: avtoref. dys. ... na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykol. nauk : 19.00.07. Ostroh, 2016. 24 s.
10. Kostyuk A. V. Psykholohichni osoblyvosti emotsiinoho vyhoranniia operativnykh psykholohiv [Psychological features of emotional burnout of operative psychologists]: avtoref. dys. ... na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykol. nauk : 19.00.01. Odesa, 2011 23 s.
11. Lezhenina L. M. Psykholohichni chynnyky emotsiinoho vyhoranniia slidchykh Sluzhby bezpeky Ukrainy [Psychological factors of emotional burnout of Security Service investigators]: avtoref. dys. ... na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykol. nauk : 19.00.06. Kyiv, 2009. 24 s.
12. Lototska-Holub L. L. Sotsialno-psykholohichni chynnyky rezystentnosti do emotsiinoho vyhoranniia u profesiinii diialnosti likariv [Social and psychological factors of resistance to emotional burnout in doctors' professional activity]: avtoref. dys. ... kand. psykol. nauk : 19.00.05. K., 2016. 25 s/
13. Raykova E. Yu. Terapiya i profilaktika professionalnogo vygoraniia u predstaviteley pomagayushchih professiy [Therapy and prevention of professional burnout in representatives of assisting professions]. *Molodoy ucheniy*. 2011. T. 2, # 5. S. 92-97.
14. Tytarenko T. M. Zhyttievi kryzy: tekhnolohii konsultuvannia [Life Crises: Consulting Technologies]: navch. posib. U 2-kh ch. Kyiv : Hlavnik, 2007. Ch.1 144 s.

В статье представлены результаты теоретического анализа современных исследований профессионального выгорания как предмета исследования психологии труда. Теоретически определено, что профессиональное выгорание проявляется в профессиональной сфере и связано с отношением человека к работе. Современные исследования содержат сведения, что выгорания влияет на все сферы бытия человека, а причинами являются сложная взаимосвязь влияния факторов индивидуального, интерперсонального и организационного уровней. Как индивидуальные характеристики, особенности взаимодействия, так и условия труда влияют на возникновение, формирование и развитие профессионального выгорания. Результаты исследования могут стать основой разработки профилактических мероприятий по предупреждению профессионального выгорания у работников различных организаций.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, психология труда, факторы, социально-экономические; социально-психологические и индивидуально-психологические факторы.

The results of theoretical analysis of modern explorations of professional burnout as a subject of study of work psychology have been presented in the article. Professional burnout manifests itself in the professional field and is related to the attitude of the person to work has been determined. Modern investigation contains information that burnout affects all spheres of human existence, and the causes are the complex interplay between factors of individual, interpersonal and organizational levels. Both individual characteristics, interaction features, and working environment conditions influence the emergence, formation, and development of occupational burnout. This situation is observed in almost all analyzed works irrespective of

the type of profession (entrepreneurs, education workers, psychologists of various spheres of activity, law enforcement officials, social workers, health care workers, etc.), ownership (public, private). It has been determined that professional burnout of entrepreneurs arises under the influence of microlevel and mezzanine factors; education workers are determinants of three main groups of factors: social and economic; social and psychological; individual and psychological. Psychologists working in different fields have similar tendencies: determinants are social and demographic, internships, personal, attitudes to work and their own I factors. In investigators, professional burnout is driven by external and internal factors. Psychological prerequisites for the professional activity of coaches that determine the occurrence of emotional tension include external and internal stress factors. The level of professional burnout in the personnel of the Operational Rescue Service of the SSES of Ukraine is related to personal characteristics, organizational, professional and social and demographic characteristics. The reasons for the development of emotional burnout in the professional activity of doctors are the interaction of personal and situational factors. Among the risk factors or potential drivers of professional burnout are personal, status-role and corporate (professional-organizational). The results of the analysis can be the basis for the development of preventive measures to tip off professional burnout in employees of different organizations.

Key words: occupational burnout, psychology of labor, factors, socio-economic; social-psychological and individual-psychological factors.

УДК 159.947.24:378.011.3-051:34(045)

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-111-115

Штифурак Віра Євгенівна,

доктор педагогічних наук, професор,

Вінницький торговельно-економічний інститут

Київського національного торговельно-економічного університету, м. Вінниця

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЗДОРОВ'Я В СИСТЕМІ ЦІННІСНИХ ПРІОРИТЕТІВ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Суперечність процесу формування здоров'язбережувальних пріоритетів майбутніх юристів виявляється в тому, що аргументовано доведені соціокультурні настанови мають здійснюватись у соціальній практиці через культивування здорового способу життя в онтогенетичному розвитку окремого індивіда. А, як засвідчує практика, у процесі професійного становлення майбутніх фахівців має місце своєрідний когнітивно-поведінковий дисонанс, коли достатня поінформованість не узгоджується із високим рівнем активності щодо оволодіння навичками здорового способу життя. Майбутнім юристам було запропоновано прорангувати за рівнем негативного впливу на життєдіяльність факторів ризику для здоров'я; досліджено об'єктивні та суб'єктивні чинники впливу на стиль і спосіб життя; виявлено ціннісні пріоритети та місце з – поміж них здоров'язбережувальних. На підставі узагальнення одержаних даних визначені показники готовності майбутніх юристів до утвердження принципів здорової життєдіяльності. У підсумку описано характерологічні прояви майбутніх юристів, яким властиві досконалий, достатній, базовий та початковий рівень сформованості принципів власної здорової життєдіяльності. Одержані результати проведених досліджень підтверджують необхідність переорієнтування просвітницького процесу від інформативно - освітнього до дискусійно - діяльного.

Ключові слова: майбутні юристи, здорова життєдіяльність, психологія здоров'я, ціннісні пріоритети, об'єктивні та суб'єктивні чинники здоров'я, мотиви здорової життєдіяльності, професійні домагання, стратегія життя.

Постановка проблеми. Практика освоєння конструктивної взаємодії з новою соціальною дійсністю передбачає процес особистісної самореалізації через обумовлення ціннісної детермінації, що стає одним із напрямів суспільного оновлення. Успішність її розв'язання залежить від сформованих настанов, які є регулятором соціального поведіння. Індивідуальна система ціннісних пріоритетів, яка формується в умовах різноспрямованих устремлень, може породжувати суперечність між свідомістю та практичною поведінкою. Сукупність цінностей різноманітна, але з – поміж усіх в умовах інтенсивного особистісно – професійного становлення студентської молоді має відігравати зорієнтованість на здорову життєдіяльність, що включає вагомий складову – психологічне здоров'я.

Система особистісних домагань є початковим моментом активності майбутніх фахівців на шляху досягнень і самореалізації, що обґрунтовує актуальність вивчення в контексті життєвої стратегії та професійних перспектив. У цьому сенсі суб'єктивний підхід може розцінюватись як раціональний щодо обґрунтування особливостей діяльності майбутніх юристів. Науково – практичні зусилля при цьому спрямовуватимуться на аналіз світоглядної визначеності життєвих пріоритетів, рівень соціальної активності, індивідуальну усвідомленість значущості емоційного реагування на професійні ситуації. Сучасні соціальні умови активізують ті психологічні механізми професійного самовизначення майбутніх юристів, які зумовлені внутрішньою потребою бути конкурентноздатним на ринку праці. А, отже, значення способу життєдіяльності є вкрай вагомим чинником професійно – особистісного розвитку, що не завжди повною мірою визнається майбутніми фахівцями, в тому числі і юридичної галузі.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Вивчення специфіки професійної діяльності юристів обумовлене великим

соціальним запитом щодо її результативності та привабливою іміджевою складовою у разі фахової досконалості. Сучасні дослідження орієнтовані на виокремлення специфіки юридичної діяльності. Так, зокрема, стверджується надзвичайне різноманіття завдань, які доводиться виконувати фахівцям юридичної сфери. Нова справа для слідчого, прокурора, судді, адвоката є своєрідним завданням, і, чим менше шаблонів використовується при її розв'язанні, тим більша ймовірність встановлення істини. Таким чином, професія юриста вимагає нестандартності та креативного підходу у вирішенні професійних завдань. Окрім сказаного, уся юридична діяльність регулюється правом і тому у процесі планування професійних дій юрист подумки зіставляє їх із нормами законодавства, що вимагає точності, глибини та осмисленості зроблених узагальнень та висновків. Варто підкреслити інтенсивне спілкування в умовах правового регулювання, що характеризує комунікативний аспект професійної діяльності юриста, а організаційна складова стосується як власної діяльності, так і взаємодії з іншими суб'єктами, на що вказує В. Васильєв [5; с.137].

Виконання юристами професійних обов'язків відбувається у напружених, екстремальних, стресогенних умовах, оскільки від фахівців даної галузі вимагається підвищена відповідальність за прийняття рішень в умовах дефіциту часу, що робить фактично неможливою здатність точно прогнозувати об'єктивні обставини діяльності, зважаючи на правову регламентацію термінів виконання юридичних заходів. Подібні об'єктивні умови активізують вплив особливо сильних подразників та домінування у зв'язку із цим негативних емоцій. Таким чином, юридична діяльність окрім ознак соціономічної професії має і ті, що визначаються взаємодією у системі «людина–право». Психологічна складова даної особливості зводиться до стану підвищеної відповідальності, що може породжувати надмірне застосування владних повноважень,

або ж нерішучість, сумніви, побоювання у процесі прийняття рішень; наявність елементів психологічного ризику, оскільки діяльність відбувається і у конфліктних ситуаціях; високі вимоги до пізнавальних та комунікативних умінь і навичок юриста, що будуть реалізовуватись на відповідному емоційно – вольовому рівні. Тому надмірне емоційне навантаження позначатиметься на продуктивності діяльності та ефективності професійних дій.

Характерною особливістю когнітивної діяльності юристів є те, що об'єктами пізнання є динамічні події соціальної дійсності через що унеможливується шаблонність, стереотипність, визначена наперед імовірність очікуваного результату. Інформативна складова професійної діяльності, яка підтверджена попереднім досвідом, вимагає креативного підходу до її використання. В іншому випадку вона може не мати фахової значущості, або ж бути шкідливою. Варто зважати на суспільний резонанс не лише оприлюдненого результату професійних зусиль юриста, а й публічність юридичного процесу, що стає у сучасних суспільних реаліях не завжди оправданою практикою. У зв'язку із сказаним у професійній діяльності юристів особливої ваги набуває процес взаємодії з іншими суб'єктами, як по вертикалі, так і по горизонталі службової ієрархії. Тому баланс інтеріоризації – екстеріоризації розцінюється не лише як психологічна умова успішної професійної діяльності, а і як професійно значуща якість.

Слушним є висновок Г. Одинцової про те, що у психологічну схему системи професійної діяльності юристів включені такі функціональні блоки: мотиви та цілі професійної діяльності; програма діяльності, інформаційні основи; підсистема прийняття рішень та підсистема професійно значущих якостей. Тому для ефективного виконання професійних обов'язків для юриста важливим є виявлення та дотримання раціональних співвідношень між вимогами, які надають закон і свобода вибору, та наявність творчого, індивідуального підходу до реалізації завдань юридичної практики [11; с. 32].

Зважаючи на необхідність підвищення якості юридичної освіти, маємо забезпечувати у здобувачів правничої освіти формування загальних і спеціальних компетентностей. Серед загальних компетентностей, які охоплюють сприйняття світоглядних та морально-етичних цінностей, широку соціально-гуманітарну ерудованість і усвідомлення мультикультурного розмаїття сучасного життя необхідно виокремити такі як: вміння грамотно і точно формулювати та висловлювати свої позиції, належним чином їх обґрунтовувати; вміння працювати самотійно, працювати у команді колег за фахом, а також із залученням експертів з інших галузей знань; здатність приймати неупереджені і мотивовані рішення; здатність визначати інтереси і мотиви поведінки інших осіб; вміння примирювати сторони з протилежними інтересами [7]. Усе перераховане потребуватиме розміреної інтелектуальної здатності та високої стресостійкості, що лежатиме в основі моделювання і практичної реалізації професійних ситуацій. Ігнорування подібними особливостями призводитиме до непомірних психологічних перевантажень. А вимоги до професійної придатності фахівців даної галузі непомірно зростають.

За результатами дослідження, проведеного в межах проекту «Залучення громадськості до формування рамки кваліфікацій правничої професії» було встановлено, що половина опитаних роботодавців визнали необхідними для вивчення студентами юридичного вищого навчального закладу таких предметів, як: «Юридичний аналіз/підготовка юридичних висновків», «Професійна етика», «Основи комунікації», «Основи самоорганізації, планування та керування часом», «Робота в команді», «Правничий аналіз». Зроблений вибір аргументували потребами ринку праці та конкурентоспроможністю майбутніх юристів [2; с. 7].

Таким чином, можна констатувати особливу професійну значущість готовності юристів діяти адекватно в умовах підвищеної стресогенності. У сукупності їх реалізація відбувається як безперервна взаємодія внутрішніх якостей і властивостей фахівця

юридичної сфери та зовнішніх вимог професійної діяльності, що має циклічний характер і базується на усвідомленні відповідності між об'єктивними обставинами та індивідуальними можливостями. Вагомої значущості при цьому набуває стиль і спосіб життєдіяльності, що охоплює сферу професійного та особистого буття.

Теоретичне обґрунтування способу життя дає змогу виокремити особистісні рівні конкретного соціокультурного втілення. Саме тому процес формування здорового способу життя включає науково обґрунтовану систему поглядів, організаційно-методичні заходи та індивідуальні тактики їх практичного втілення. Такий підхід подано у працях В. Бобрицької, І. Брехмана, Д. Венедиктова, І. Смирнова, Є. Чазова, Г. Царегородцева та інших. Варто вказати, що аналіз поняття «психологія здоров'я», як зорієнтованість на трансперсональну категорію, здійснювали В. Ананьєв, О. Двіжона, О. Корнієнко, І. Коцан, Г. Ложкін, С. Максименко, Г. Никифоров, В. Носков, М. Тимофієва та інші. Визначальна позиція дослідників полягає у тому, що основне призначення психології здоров'я – забезпечити психологічний супровід і сприяння якості життя людини упродовж усього життєвого шляху, при цьому підкреслено значущість способу життя у загальній структурі ціннісних пріоритетів.

Ідея пріоритету цінності здоров'я у світоглядній структурі особистості та вивчення діалектичного співвідношення соціальної реальності та індивідуальних стратегій поведінки є науковим підґрунтям втілення принципів здорової життєдіяльності у студентському середовищі (В. Бобрицька, Г. Борисов, С. Горчак, Ю. Лисицин, О. Пилипенко, В. Оржеховська, В. Штифурак та інші). Доведено, що аналіз рівнів структурної організації суб'єктом способу життя включає спрямовані і стихійні впливи, під дією яких відбувається саморозкриття індивідуальних якостей особистості. Тому смисловажливим є твердження про те, що спосіб життя є своєрідним засобом сомореалізації людини, як це зазначає С. Горчак. Правомірно В. Оржеховською вводиться поняття «культура здоров'я», що включає не тільки певну систему знань про здоров'я, а й відповідну поведінку щодо його збереження і зміцнення [12; с. 210-211]. Отже, побудова цілісної моделі здорової особистості розцінюється як показник, що характеризує особистісне становлення в об'єктивованому вимірі стихійного та цілеспрямованого впливу соціальних факторів і орієнтує майбутніх юристів на реалізацію професійних перспектив, досягнення яких можлива за умови укріплення психічного здоров'я.

Значний внесок у розкриття сутності цінностей як філософської, психологічної та соціально – психологічної категорії зробив І. Бех, який стверджує, що функції ціннісної системи людини можна правильно зрозуміти, якщо уникнути в процесі її дослідження споглядального тлумачення людської свідомості й утверджувати активне ставлення людини до навколишньої дійсності [3; с.9]. Наша позиція базується на твердженні про те, що «соціалізація як динамічний, багатфакторний процес набуває особливого значення та специфічних виявів у нестандартній ситуації, що дає змогу виявити внутрішні параметри, які характеризують активність суб'єкта і ту конфігурацію сил, що діє всередині нього» [14; с.20]. У такий спосіб зроблена спроба поєднати, гармонізувати соціоцентризовані та людиноцентризовані підходи у поясненні процесу соціального становлення, що у багатьох сучасних дослідженнях набуває значення «соціальності» як особистісної якості, яка акумулює загальну поінформованість та сформований соціальний досвід. Можна стверджувати, що соціальне становлення – це не звичне пристосування до умов соціуму, а активна діяльність, яка внутрішньо мотивована відповідно до особистісних пріоритетів і стимулюється системою особистісних цінностей.

Коли рівень пізнавальних можливостей особистості недостатній, тоді система цінностей формується як конгломерат розрізнених шаблонів і стереотипів, то й способи поведінки у певних проблемних ситуаціях можуть бути не адекватними до них [10; с.3]. Так можуть виникати різного роду когнітивні викривлення,

які проявлятимуться як егоцентричне упередження, припущення найгіршого, обвинувачення в можливих негараздах інших та мінімізація шкоди асоціальної поведінки [6; с. 16]. Повною мірою така позиція може стосуватись і оцінювання значущості, або ж незначущості пріоритетів здорової життєдіяльності і як наслідок – не спроможність пов'язувати можливості досягнення професійних перспектив із способом власного життя.

Життєві домагання розглядаються як комплекс вимог, очікувань, бажань, надій особистості щодо власного життя та майбутнього, що забезпечувало б стійку самоповагу та визнання інших. У дослідженнях К. Абульханової-Славської зазначається, що домагання – більш узагальнений механізм особистості, ніж її мотиви, оскільки домагання виражають ціннісну характеристику і самого суб'єкта, і його життя, відповідають його сенсові [1; с. 58]. Сутність професійних домагань вміщує соціально задані компоненти та їхнє індивідуальне переосмислення, що трансформується в життєві наміри, конкретні цілі та пошук способів їхньої реалізації.

Суперечність виявляється у тому, що аргументовано доведені соціокультурні настанови мають здійснюватись через утвердження здорової життєдіяльності в онтогенетичному розвитку кожного індивіда. А як засвідчує практика, у професійному становленні майбутніх фахівців, має місце своєрідний когнітивно-поведінковий дисонанс, коли достатня поінформованість не узгоджується із аналогічним рівнем активності з наміром упроваджувати визначені принципи і робити їх власними пріоритетами. При цьому спосіб життєдіяльності розцінюється як показник, що характеризує особистісне становлення в об'єктивному вимірі стихійного і цілеспрямованого впливу соціальних факторів з урахуванням кризи ратифікації та дії механізмів когерентності (Г. Нікіфоров).

Науковий аналіз проблеми психологічного здоров'я у контексті ціннісних пріоритетів особистості показує, що даний феномен можна визначити як таке функціонування психіки індивіда, яке забезпечує його гармонійну взаємодію з навколишнім світом, зорема: продуктивність професійної діяльності, адаптивність поведінки, здійснення особистісного розвитку, досягнення життєвих перспектив. Тому можна погодитись із думкою дослідників про те, що важливою складовою психологічного здоров'я особистості є наявність сенсу життя (І. Дубровіна, А. Маслоу, В. Франкл); а його критерієм постає ефективна міжособистісна комунікація (А. Адлер, Б. Братусь, Е. Фромм) [9]. Інформативна обізнаність щодо факторів психічного здоров'я; корекція індивідуального розвитку відповідно цього; дослідження психологічних механізмів стресостійкості, зважаючи на об'єктивні параметри професійної діяльності, це і є у підсумку – психологічне забезпечення професійного здоров'я та довголіття [8; с. 27].

Мета статті: обґрунтування особливостей сприймання майбутніми юристами феномену «здорова життєдіяльність» та «психологічне здоров'я»; виявлення та систематизація найтиповіших мотивів та показників рівнів сформованості принципів здорової життєдіяльності; узагальнення результатів проведених експериментальних досліджень.

Результати дослідження. Власна активність у дотриманні принципів здорової життєдіяльності є вирішальним фактором індивідуальної тактики поведінки, що буде підсилюватись загальним соціальним схваленням або ж ні (Е. Вайнер, Л. Татарникова, В. Запорожченко) тим більше, що у студентському середовищі особливо важливою є вікова потреба у визнанні, прийнятті, підтримці найближчим оточенням.

З метою виявлення загальної тенденції сприймання майбутніми юристами принципів здорової життєдіяльності та готовності набувати навичок забезпечення психологічного благополуччя нами були здійснені діагностичні процедури, спрямовані на з'ясування інформаційної обізнаності та мотиваційної налаштованості. Діагностування проводилось на базі Вінницького торговельно – економічного інституту КНТЕУ упродовж 2018 – 2019 навчального року. До складу

експериментальних груп входили здобувачі вищої освіти другого, третього та четвертого курсів спеціальності «право», всього – 238 чол. На першому етапі дослідження майбутнім юристам було запропоновано прорангувати за рівнем негативного впливу на життєдіяльність факторів ризику для здоров'я. Одержані результати були такими: 25,7% вказали на психологічний дискомфорт; 20,8% – на знижену фізичну активність; різні форми узалежненої поведінки відзначили 19,5% та наявність хронічних захворювань 13,5%; розбалансоване харчування вважають фактором ризику 12,3% а надмірну вагу – 5,3%; трудоголізм відповідно – 2,4%.

Бажання внести корективи у власний спосіб життя виявили 74,5% опитаних. У першу чергу це стосувалось вироблення навичок саморегуляції, бажання побутиш шкідливих звичок, збільшення рухової активності та загартування. Турботу з приводу власного здоров'я задекларували 17,4% майбутніх юристів; інколи про це задумуються – 17,3% і лише тоді, коли хворіють – 65,3%.

Використання анкети Б. Басова для визначення спрямованості особистості (на себе, на спілкування, на діяння), методики М. Рокича для виявлення ціннісних пріоритетів та опитувальника К. Спілберґера, що інформує про рівень ситуативної та особистісної тривожності, дало змогу з'ясувати наявність об'єктивних факторів, які можуть перешкоджати утвердженню принципів здорової життєдіяльності майбутніх юристів. За нашими даними особистісна спрямованість виявлена у 45,7% опитаних, спрямованість на спілкування – у 45,3%, на діяння – у 9,0%. Отже, переважає внутрішня тенденція до суперництва, владності, пошуку неконструктивних способів вирішення утруднених ситуацій, залежність від думки інших, емоційна прив'язаність за неможливості домінування, що у сукупності не гарантує психологічного комфорту.

Кількісний аналіз за методикою М. Рокича показав, що цінності фізичної групи (здоров'я, активно-діяльне життя, продуктивна професійна зайнятість) значно домінують над іншими. Виявлена тенденція підтверджена у 46,7% опитаних. Водночас, підвищена тривожність у 68,1% є дестабілізуючим чинником, оскільки вказує на внутрішній дискомфорт на фоні очікування несприятливого розвитку подій. З метою виявлення суб'єктивних чинників, що вказують на значущість здорової життєдіяльності, було використано опитувальник «Моє ставлення до принципів здорового способу життя» [14; с. 531], інтерв'ю, самозвіти, що дало можливість систематизувати мотиви утвердження здорової життєдіяльності майбутніх юристів. Такими виявлені: професійно-мотивоване ставлення (бути спроможними вибудовувати професійну кар'єру, підтримувати професійну працездатність – 24,9%); активно-позитивне ставлення (у такий спосіб досягти довголіття, раціонально розподіляти час, можливість навчатись і одночасно працювати, зберігати інтелектуальну активність – 33,5%); пасивно очікувальна позиція: (не підпасти під категорію тих, хто набув різних форм узалежненої поведінки, запобігти втраті хорошої фізичної форми, попередити розвиток захворювань – 11,5%); орієнтація на швидкий результат: (бажання гарно виглядати, схуднути, мати струнку фігуру, здорову шкіру, красиве волосся – 25,7%).

Узагальнення одержаних даних дало змогу визначити загальні показники готовності майбутніх юристів до утвердження принципів здорової життєдіяльності. Такими є: усвідомлена, систематична чи випадкова, епізодична зацікавленість у дотриманні принципів здорового способу життя; активна дієвість чи пасивна вичікувальна тактика; готовність долати труднощі чи пошук аргументів для самовиправдання; самоконтроль чи потреба постійного або періодичного підкріплення у реалізації принципів здорової життєдіяльності; усвідомлення зв'язку здорової життєдіяльності із кар'єрним зростанням чи заперечення такої залежності; націленість на прогностований результат чи дії у межах превентивних застережень; перспективна віддаленість чи очікування негайних результатів; ситуативна креативність, тактична мобільність, адекватна до змінюваних умов, чи статична залежність від генетично успадкованої основи або ж зовнішніх, в основному

пов'язаних із молодіжною субкультурою, факторів. На цій основі було описано характерологічні прояви майбутніх юристів, яким *властиві досконалий, достатній, базовий та початковий* рівень сформованості принципів власної здорової життєдіяльності.

Готовність до утвердження принципів здорового способу життя на досконалому рівні сформована у 4,3% опитаних; достатньому – 12,7 %; на базовому відповідно – 31,8% та початковому – 51,2%. Одержані результати підтверджують необхідність переорієнтування просвітницького процесу від інформативно – освітнього до дискусійно – діяльного. За нашими даними ефективними є ті форми впливу, які дають змогу систематизувати часто суперечливий потік інформації щодо феномену здоров'я, у тому числі психологічного, його складників, взаємозв'язку із стилем і способом життя, ціннісними орієнтаціями та професійними перспективами. Важливими умовами цього процесу є: стимулювання партнерських стосунків між учасниками виховної взаємодії, що унеможливує деструктивне конфліктне протистояння; активна участь майбутніх юристів в розробці та реалізації соціальних програм превентивного спрямування; стимулювання переходу від ситуативної активності до стійкої зацікавленості і переконаності у необхідності збереження,

зміцнення власного здоров'я на основі психологічного благополуччя.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Соціально-психологічними основами формування здоров'язбережувальних пріоритетів майбутніх юристів вважаємо: формування мотивації до здорового способу життя на основі об'єктивної поінформованості про його переваги та умови реалізації; забезпечення кваліфікованої консультативної допомоги студентам у випадку виникнення утруднень; зміна деструктивних установок щодо власної життєдіяльності. У цьому сенсі системний моніторинг рівнів здоров'я; формування відповідної мотивації; забезпечення кваліфікованої консультативної допомоги; сприяння повноцінній особистісній та професійній самореалізації, як складового компонента здорової життєдіяльності, є соціально-психологічними умовами формування намірів підтримувати принципи здорової життєдіяльності майбутніх юристів у процесі їх професійного становлення. Подальшого дослідження потребують проблеми психологічного супроводу майбутніх юристів «групи ризику» у зв'язку із виявленими деструктивними тенденціями тяжіння до певного стилю і способу життя, що є несумісними із вимогами професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская А. К. Стратегия жизни / А. К. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 357 с.
2. Аналітичний звіт за результатами проекту «Залучення громадськості до формування рамки кваліфікацій правничої професії шляхом проведення аналізу обсягу знань, переліку навичок і вмінь, якими має володіти випускник юридичного вищого навчального закладу, щоб відповідати вимогам сучасного ринку праці» / Козьяков С. Ю., Лилик С. В., Лилик І. В., Пирогова Д. І., Красновський О. В. – К. : ВГО «Українська Асоціація Маркетингу», 2015. – 131 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – Кн.1 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико – технологічні засади. – К. : Либідь, 2003. – 278 с.
4. Бобрицька В. І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів : Монографія. – Полтава : ТОВ Поліграфічний центр «Скайтек», 2006. – 432 с.
5. Васильев В. Л. Юридическая психология / В. Л. Васильев. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2000. – 624с.
6. Гіббс Джон. Тренінг моральних міркувань / Джон Гіббс // Практична психологія і соціальна робота, 2004. – №8. – С.14-36.
7. Концепція вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/koncepciya-vdoskonalennya-pravnichoyi-yuridichnoyi-osviti-dlya-fahovoyi-pidgotovki-pravnika>.
8. Корнієнко О. В. Підтримання психосоматичного здоров'я практично здорових людей : Навч. посібник. – К., 2000 ; Корнієнко О. В. Безпека життєдіяльності та підтримання психосоматичного здоров'я молоді : Монографія. К. : «Київський університет», 2004. – 264 с.
9. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / Пер. с англ. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
10. Моргун В. Ф. Багатомірність та цілісність інтелекту особистості / В. Ф. Моргун // Практична психологія та соціальна робота, 2010. – №5. – С.1-10.
11. Одинцова Г. Ю. Роль установки у формуванні креативного мислення юриста. дис. канд. псих. наук : 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Національна Академія педагогічних наук України, Інститут психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2016. – с.187 С.32.
12. Оржеховська В. М., Пилипенко О. І. Превентивна педагогіка : Наук.-метод. посіб. / АПНУ, Ін-т проблем виховання. – Ізмаїл : СМІЛ, 2006. – 283 с.
13. Тимофієва М. П. Психологія здоров'я / М. П. Тимофієва, О. В. Двіжона // Навчальний посібник. – Чернівці : Книги – XXI, 2009. – 296 с.
14. Штифурак В. Є. Соціально – педагогічні основи виховної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах: дис. ...д-ра пед.наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Луган. Нац. Ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2011. – 457 с.

References

1. Abulhanova-Slavskaya A. K. Strategiya zhizni / A. K. Abulhanova-Slavskaya. – M. : Mysl, 1991. – 357 s.
2. Analitichnyj zvit za rezultatomy proektu “Zaluchennya gromads'kosti do formuvannya ramky kvalifikacij pravnychoyi profesiiy shlyahom provedennya analizu obsyagu znan`, pereliku navychok i vmin`, yakymy maye volodity vypusnyk yurydychnogo vyshchogo navchalnogo zakladu, shhob vidpovidaty vymogam suchasnogo rynku praci” / Kozyakov S. Yu., Lylyk S. V., Lylyk I. V., Pyrogova D. I., Krasnovskiy O. V. – K. : VGO “Ukrayins'ka Asociaiya Marketynhu”, 2015. – 131 s.
3. Beh. I. D. Vyhovannya osobystosti / I. D. Beh. – Kn.1 : Osobystisno oriyentovanyj pidhid : teoretyko – tehnologichni zasady. – K. : Lybid', 2003. – 278 s.
4. Bobrycz'ka V. I. Formuvannya zdorovogo sposobu zhyttya u majbutnih uchyteliv : Monografiya. – Poltava : TOV Poligrafichny`j centr “Skajtek”, 2006. – 432 s.
5. Vasilev V. L. Yuridicheskaya psihologiya / V. L. Vasilev. – 3-e izd. – SPb. : Piter, 2000. – 624 s.
6. Gibbs Dzhon. Trening moral'nyh mirkuvan' / Dzhon Gibbs // Praktychna psyhologiya i social'na robota. 2004. – № 8. – S.14-36.
7. Koncepciya vdoskonalennya pravnychoyi (yurydychnoyi) osvity dlya fahovoyi pidgotovky pravnyka vidpovidno do yevropejs'kyh standartiv vyshchoyi osvity ta pravnychoyi profesiiy. Rezhym dostupu : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/koncepciya-vdoskonalennya-pravnichoyi-yuridichnoyi-osviti-dlya-fahovoyi-pidgotovki-pravnika>.
8. Komiyenko O. V. Pidtrymannya psyhosomatychnogo zdorov'ya praktychno zdorovyh lyudej : Navch. posibnyk. – K., 2000 ; Komiyenko

- O. V. Bezpeka zhytygyediyal'nosti ta pidtrymannya psyhosomatychnogo zdorov'ya molodi : Monografiya. K. : "Kyyivs'kyj universytet", 2004. – 264 s.
9. Maslou A. G. Motivaciya i lichnost / Per. s angl. – SPb. : Evraziya, 1999. – 478 s.
10. Morgun V. F. Bagatovymimist' ta cilisnist' intelektu osobystosti / V. F. Morgun // Praktychna psykholohiya ta social'na robota. 2010. – № 5. – S.1-10.
11. Odynczova G. Yu. Rol ustanovky u formuvanni kreatyvnoho myslennya yurysta. dys. kand. psyh. nauk : 19.00.01 "Zagalna psykholohiya, istoriya psykholohiyi" / Nacional'na Akademiya pedagogichnyh nauk Ukrainy, Instytut psykholohiyi im. G. S. Kostyuka. Kyiv, 2016. – s. 187.
12. Orzhovska V. M., Pylypenko O. I. Preventyvna pedagogika : Nauk.-metod. posib. / APNU, In-t problem vyhovannya. – Izmayil : SMYL, 2006. – 283 s.
13. Tymofiyeva M. P. Psykholohiya zdorov'ya / M. P. Tymofiyeva, O. V. Dvishona // Navchalnyj posibnyk. – Chernivci : Knygy – XXI, 2009. – 296 c.
14. Shtyfurak V. Ye. Socialno – pedagogichni osnovy vyhovnoyi roboty zi studentskoyu moloddu u vyshchih navchal'nyh zakladax: dys....d-ra ped.nauk : 13.00.05 "Social'na pedagogika" / Lugan. Nacz. Un-t im. Tarasa Shevchenka. Lugansk, 2011. – 457 s.

Противоречия процесса формирования приоритетов здоровой жизнедеятельности будущих юристов состоит в том, что социокультурные наставления должны осуществляться в социальной практике культивирования здорового образа жизни в онтогенетическом развитии отдельного индивида. А, как свидетельствует практика, в процессе профессионального становления будущих специалистов наблюдается когнитивно – поведенческий дисонанс, состоящий в том, что достаточная поинформированность не совпадает с высоким уровнем приверженности принципам здоровой жизнедеятельности. Будущим юристам было предложено определить в ранговой зависимости факторы риска для здоровья; исследованы объективные и субъективные определяющие стиль и способ жизни студенческой молодежи, в том числе и будущих юристов; выявлены ценностные приоритеты и место среди прочих – здоровьесохраняющих. Полученные данные позволили определить показатели готовности будущих юристов к утверждению принципов здоровой жизнедеятельности. Систематизированы характерологические проявления будущих юристов на совершенном, достаточном, базовом и начальном уровне сформированности указанных принципов. Сделан вывод о необходимости переориентирования информационно – просветительского процесса утверждения принципов здоровой жизнедеятельности на дискуссионно – деятельностный.

Ключевые слова: будущие юристы, здоровая жизнедеятельность, психология здоровья, ценностные приоритеты, объективные и субъективные составляющие здоровья, мотивы здоровой жизнедеятельности, профессиональные устремления, стратегия жизни.

The contradiction of the process of shaping the health-saving priorities of future lawyers makes it evident in the fact that well-founded socio-cultural guidelines should be implemented in social practice through cultivation of a healthy lifestyle in the ontogenetic development of an individual. As practical study shows, there is a kind of cognitive and behavioral dissonance in the process of professional becoming of future lawyers. It so happens when sufficient awareness is not consistent with a high level of activity to master skills of a healthy lifestyle. Future lawyers have been asked to evaluate the level of adverse effects on health risk factors; objective and subjective factors of influence on style and way of life have been investigated; priority values and the place of health-saving priorities among them have been identified. On the basis of putting together the obtained data, indicators of the readiness of future lawyers to approve the principles of healthy living were determined. As a result, characteristic indicators of future lawyers are described, that characterized by the highest, sufficient, basic and initial level of formation of their individual healthy life' principles. The results of the conducted study confirm the necessity of reorientation of the cognitive process from informative - educational to discussion - active. Effective are those forms of influence that make it possible to systematize the flow of information that is often contradictory on the phenomenon of health, including the its psychological components, the relationship with style and lifestyle, values and professional perspectives. Important conditions of this process were defined. They are: stimulation of partnerships between participants of educational interaction that prevents destructive conflict confrontation; active participation of future lawyers in the development and implementation of social prevention programs; stimulating the transition from situational activity to sustained interest and conviction in the need for preservation, strengthening one's own health based on psychological well-being. As a result, the system model of activity arrangement for its getting is marked by a combination of information block and practical tools. We are convinced that socio-psychological bases are: development of motivation for healthy lifestyle based on objective awareness of its benefits and conditions of realization; change of destructive attitudes towards own life; creation of conditions for full personal and professional self-realization as an integral part of healthy life.

Key words: future lawyers, healthy life, health psychology, value priorities, objective and subjective health factors, motives for healthy living, professional claims, life strategy.

UDC 378.62:[057.21:665.6]

DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)/2-115-117

Tymkiv Nadiya Mykhailivna,

candidate of pedagogical sciences, associate professor,

Ivano-Frankivsk national technical university of oil and gas, Ivano-Frankivsk

orcid id 0000-0002-5598-7717

ROLE OF STAFF IN ENSURING ENVIRONMENTAL SAFETY IN THE PETROLEUM INDUSTRY

The article is concerned with the fact that the petroleum industry is one of the most environmentally dangerous sectors of management. In order to ensure environmental safety particular attention should be paid to the staff of the petroleum companies, improve its environmental competence and environmental culture. The development of oil and gas fields have a significant impact on the environment. In this regard, higher requirements for environmental competence of specialists and their managers are required in the petroleum industry. One of the ways of forming the ecological competence of experts, is additional training. In this article, developed technology of ecological competence for petroleum professionals in the system of additional vocational training. The purpose of entities (associations, employers, petroleum experts, teachers in the system of additional vocational training) and objectives of the professional training as for ensuring environmental safety in the petroleum industry needed to achieve goals has been highlighted. The technique of practice-oriented formation of required competencies, like internship program, is presented. The main methods used for the formation of ecological competence for the petroleum professionals. A model for the organization of additional training for the formation of ecological competence in the petroleum industry is outlined.

Key words: human factor, organization of labour, petroleum industry, safety of personnel, environmental safety, petroleum specialist.

The problem formulation. Unsustainable use of natural resources can exacerbate environmental problems worldwide. Environmental safety is an integral part of any business and is considered to be incredibly significant when it relates to managing business in the petroleum sector. Environmental safety requirements are factually laid out regarding the expectations of the divisional compliance with that of the standard policies. This is the most essential element of environmental safety regulations in the current epoch. Appropriately, setting out the widespread responsibilities and duties of the employers and petroleum specialists, besides it lays the foundation for subsequent legislation, rules, directions, regulations. Rules cover the most critical safety hazards that have caused worker loss of life within the industry. They are intended as simple, concise reminders to workers and supervisors of important safety guidelines and what steps can be taken to mitigate certain hazards. The safety guidelines are derived from the industry experience, further to major accidents happened and best available technology developed in the aftermath of the incidents to avoid recurrence.

Analysis of recent research and publications. The issues of the environmental safety in the petroleum industry as an important aspect of future engineers training for the petroleum industry have been considered by F. Candrea, R. Gowland, L. Kamynina, V. Malanina, E. De Rademaeker, Srinivasan Chandrasekaran, I. Sharf, A. Taylor, G. Winkelmann-Oei [1, 3, 4, 5, 6] and others. It is worth noting that Ukrainian scientists also paid significant attention to the role of personnel in ensuring environmental safety in the petroleum industry. Moreover, like foreign scholars, they concentrated both on theoretical, methodological and practice-related aspects.

Goal setting. The objective of the article consists in revealing such a notion as «environmental safety» which is always associated with risk. When the chances of risks are higher then the situation is said to be highly unsafe. Therefore, risk has to be assessed and eliminated and safety has to be assured. Risk is defined as the combination of probability of an event and its outcome. Safety is a healthy activity of prevention from being exposed to hazardous situation. By remaining safe, the disastrous consequences are avoided, thereby saving the life of human and plant in the industry.

Results of the investigation. The global economy in which petroleum engineers live is in constant change and evolution. The requirements for future petroleum experts today involve not only solid technical knowledge but also make them know how to apply that knowledge to real world problems. For these reasons, engineering education must reach beyond the academic world and draw in the industry. The real world experiences that future petroleum specialists must have to be effective come from industry and not the more research oriented university environment. Methodological training of engineering students is becoming more and more important due to the shift from labor-intensive production to science-driven industries. However, there is no consistent development of future engineers' methodological competencies in modern technical universities.

Safety is crucial to everyone and is a core value for the petroleum industry. All members of the industry are committed to protecting the environment, and the health and safety of all who share it. They work tirelessly to improve safety practices through ongoing research, standards development, training, information sharing, and advocacy. Nowadays the petroleum industry is becoming an increasingly safer place to work, despite a job environment that often involves heavy equipment, hazardous materials, high temperatures and high pressure equipment. This industry works tirelessly to improve safety in the workplace through ongoing research, standards development, training, information transfer, and advocacy.

Environmental safety stands out as a core value for the petroleum industry, embedded in every process and decision for operations. This approach has led to continued advancements in technology, improved industry standards and enhanced best practices, smarter regulations, and innovative approaches to addressing offshore safety. This continued and comprehensive progress has made oil and natural gas exploration and production the safest it has ever been.

The term «workplace safety» is defined by the Petroleum Safety

Authority (PSA, 2008) as follows: a large and varied set of procedures, conditions and environments, from personal safety, which protects the individual worker, to operational and process safety, which focuses on the equipment and procedures that keep hydrocarbons and other hazardous materials properly contained [1, p. 34]. Personal safety and process safety work hand-in-hand to ensure responsible development of the petroleum industry – providing the essential products that make modern life possible while keeping petroleum staff and nearby communities safe.

The petroleum industry is harmful to the environment because of the toxicity of petroleum which contributes to air pollution, acid rain, and various illnesses in humans. Also, petroleum fuels climate change, due to the increased greenhouse gas emissions in its extraction, refinement, transport and consumption phases. That is why environmental safety is and will always be the petroleum industry's primary focus, and the specialists who serve on the frontlines of operations play an essential role in ensuring safe work practices and preventing workplace incidents. Each worker at a worksite has a duty to work in a safe manner and must make safety a part of each and every task.

It should be mentioned that the petroleum industry has taken great strides to enhance the safety of its exploration and drilling operations, ensuring the safe and environmentally responsible exploration and production of natural gas, crude oil, and associated liquids on lands administered by state and federal authorities, including production via the use of hydraulic fracturing and horizontal drilling in unconventional plays. Workforce (experts of various specializations and qualification, etc.) is one of the key elements of industrial activity. Operated facility safety status depends much on the personnel actions. Successful personnel performance, causing no emergency situations, depends on system approach to oil terminal industrial process safety management. Major accidents reported in the petroleum industry in the past are important sources of information for understanding safety. Lessons learnt from these accidents, through detailed diagnosis, will be helpful in preventing the occurrence of similar accidents in the future [5, p. 91].

From accident cases it is well known that there is limitation of knowledge in forecasting the consequences of such incidents. Past experiences alone are not sufficient to calculate the sequence of outcomes. This is due to the fact that such accidents are very uncommon and cannot be predicted. However, catastrophic consequences in most of the cases could have been avoided by taking proper care during the design stage and by imparting emergency evacuation training to all personnel onboard.

Process safety hazards, on the other hand, can give rise to more severe consequences or major accidents involving the release of potentially hazardous materials, the release of energy (fires and explosions) or both; they can have catastrophic consequences and may result in multiple fatalities, economic loss, substantial loss to property or may lead to severe environmental damage [6]. Staffing, shift work arrangements and working conditions are critical to the prevention, control and mitigation of major accident hazards. An important factor in ensuring that oil and gas operations are carried out in a manner that emphasizes operational safety and minimizes the risk of environmental damage is the proper training of personnel.

Training requires that personnel in a variety of different professions and institutions have a common understanding and knowledge of the technical and managerial aspects, and use complementary professional procedures in their work. This requires a certain level of training (and retraining) of various petroleum experts, including contractors.

The personnel concerned should be identified along the «planning-design-construction-operation-decommissioning-rehabilitation» chain. Personnel working at and responsible for safety of the petroleum industry are educated and trained in technology, standards and regulations as well as acting in emergency cases. The inherent uncertainties surrounding all potentially hazardous oil equipment require special skills in risk assessment and management but also in risk communication and reporting. Training of relevant personnel comprises apart from the technical aspects of oil equipment and the «context» subjects that concern related disciplines such as environment, social and financial areas, and the

risks for the oil tankers operating staff. National laws, regulations, policies and practices should take into account all the relevant stakeholders involved and should be consistent with international agreements and recommendations.

To be effective, technical performance standards are defined for these critical barriers. The following criteria are grounded as good industry practice: functionality (what the barriers should achieve); availability (how often it will be required to operate satisfactorily); reliability (how often it will be required to operate on demand); survivability (the conditions under which it will be required to operate (from the effects of major accident hazards); interaction or dependency (how the critical barrier interacts with or is dependent on other barriers) [2].

Technical and organizational aspects of safety are taken into account in the petroleum industry. Such an integrated view can be reflected by elements of the so-called safety chain, which comprises safety elements from the design and feasibility stage to the construction and operation till the decommissioning phase. Experiences from past industrial accidents are integrated in all elements through an efficient feedback mechanism.

To this end, governments, employers and workers need to collaborate to formulate a global training strategy for the sector. Such a

strategy must include respect for rights at work, non-discrimination, equal opportunities and treatment for petroleum specialists, good governance, transparency and accountability. It can also contribute to job-rich growth in other sectors through transferable skills, and work towards a green economy. The successful implementation of such a strategy will depend on the good will and commitment of all stakeholders – governments, employers, workers and others. Tripartite social dialogue will therefore play an important role for the petroleum industry.

Conclusions and further research perspectives. Overall, it can be stated that safety assurance is essential in the petroleum industry as it is highly prone to hazardous situations. Prior to analyzing the importance of safety in this industry, one should comprehend the key issues in petroleum processing and production. Environmental safety can be ensured by identifying and assessing the hazards in each and every stages of operation. Identification and assessment of hazard at every stages of operation are vital for monitoring safety, both in quantitative and qualitative terms. Prime importance of safety is to ensure prevention of death or injury to workers in the company and also to the public located around. Environmental safety should also be checked in terms of financial damage to the company as investment is huge in the petroleum industry than any other industry. Environmental safety must be ensured in such a way that the surrounding atmosphere is not contaminated.

References

1. Candreva, F., De Rademaeker, E., Gowland, R., Isakov, A., Winkelmann-Oei, G. (2013). Safety Guidelines and Good Industry Practices for Oil Terminals. DNV Oil and Gas, Belgium. 72 p.
2. Nasrutdinova, L. S. (2014). Technology Formation of Ecological Competence of Specialists in Oil and Gas Industry in the System of Additional Vocational Training. Actual Problems of Science and Education, № 4. P. 118–128.
3. Sharf, I., Malanina, V., Kamynina, L. (2014). Features of the marketing strategy of oil and gas companies in exploration drilling IOP Conf. Ser.: Earth Environ. Sci., 21. URL: <http://iopscience.iop.org/1755-1315/21/1/012047>
4. Srinivasan Chandrasekaran. (2016). Health, Safety, and Environmental Management in Offshore and Petroleum Engineering. John Wiley & Sons, 256 p.
5. Taylor, A. (1992). Choosing Our Future: A Practical Politics of the Environment. Routledge, London. 235 p.
6. Winpenny, J. T. (1991). Values for the Environment: A Guide to Economic Appraisal. HMSO, London. 324 p.

В статтє отмечаеться, что нефтегазовая отрасль является одной из самых экологически опасных отраслей хозяйствования. В целях обеспечения экологической безопасности производства следует уделять особое внимание персоналу предприятия, повышению его экологической компетенции и экологической культуры. Освоение нефтяных и газовых месторождений оказывает значительное воздействие на окружающую природную среду. В связи с этим на предприятиях нефтегазовой отрасли необходимы повышенные требования к экологической компетентности специалистов и их руководителей. Одним из способов формирования экологической компетентности у специалистов является дополнительная профессиональная подготовка. В статье разработана технология формирования экологической компетентности у специалистов нефтегазовой отрасли в системе дополнительной профессиональной подготовки. Спроектированы цели субъектов (общества, работодателей, специалистов нефтегазовой отрасли, педагогов) в системе дополнительного профессионального образования. Показана методика практико-ориентированного формирования востребованных компетенций (программа стажировки). Описаны основные методы, используемые для формирования экологической компетентности у специалистов нефтегазовой отрасли. Представлена модель организации дополнительной профессиональной подготовки для формирования экологической компетентности у специалистов нефтегазовой отрасли.

Ключевые слова: человеческий фактор, организация труда, нефтегазовая отрасль, безопасность персонала, экологическая безопасность, специалист нефтегазовой отрасли.

У статті наголошується, що нафтогазова галузь є однією з найбільш екологічно небезпечних галузей господарювання. З метою забезпечення екологічної безпеки виробництва слід приділяти особливу увагу персоналу підприємства, підвищенню його екологічної компетенції та екологічної культури. Освоєння нафтових і газових родовищ робить значний вплив на навколишнє природне середовище. Тому на підприємствах нафтогазової галузі необхідні підвищені вимоги до екологічної компетентності фахівців та їх керівників. Одним із способів формування екологічної компетентності у фахівців є додаткова професійна підготовка. У статті показано технологію формування екологічної компетентності фахівців нафтогазової галузі в системі додаткової професійної підготовки. Подано мету суб'єктів (суспільства, роботодавців, фахівців нафтогазової галузі, педагогів в системі додаткової професійної освіти) і завдання програми підвищення кваліфікації, необхідні для досягнення поставлених цілей. Висвітлено методіку практико-орієнтованого формування затребуваних компетенцій. Описано основні методи, використовувані для формування екологічної компетентності у фахівців нафтогазової галузі. Обґрунтовано модель організації додаткової професійної підготовки для формування екологічної компетентності фахівців нафтогазової галузі.

Ключові слова: людський фактор, організація праці, нафтогазова галузь, безпека персоналу, екологічна безпека, фахівець нафтогазової галузі.

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

Результати наукових досліджень публікуються за напрямками:

- Педагогічна теорія та історія педагогіки
- Професіоналізація та диверсифікація вищої школи
- Розвиток особистості та освітні технології
- Психолого-педагогічна комунікація
- Компаративна педагогіка і психологія
- Педагогічна та вікова психологія
- Організаційна психологія та психологія праці

До друку приймаються статті, які раніше не публікувалися та не були передані для публікації в інші видання (у тому числі електронні).

Обсяг статті разом зі списком використаних джерел, таблицями, схемами, анотаціями тощо повинен бути не менше 8 сторінок та не перевищувати 12 сторінок (ф. А4) – 0,3-0,6 друк. арк. (13-26 тис. знаків).

Порядок розміщення складових елементів у статті (з абзацу, через пустий рядок):

- **Індекс УДК** (на початку ліворуч) шрифт Times New Roman, 14 кеглем (виділити жирним прямим);
- **Дані про автора** (праворуч) – прізвище, ім'я та по батькові (у називному відмінку); шрифт Times New Roman, 14 кегль (виділити жирним прямим);
- **Науковий ступінь, учене звання, посада, місце роботи** (без скорочень), іноземні автори вказують також назву країни; шрифт Times New Roman, 14 кегль (курсив);
- **Назва статті** (по центру); шрифт Times New Roman, 14 кегль (виділити жирним прямим);
- **Анотації:** українською і російською мовами, обсягом 7-8 рядків; англійською мовою - у формі реферату, який має охоплювати не менше 250 слів (2000 знаків з пробілами) і висвітлювати такі структурні питання: прізвище та ініціали, тему статті, методику дослідження, результати; шрифт TimesNewRoman, 14 кегль (курсив), розміщення тексту по ширині, абзацний відступ 1,0 см;
- **Ключові слова** (від п'яти до десяти); шрифт Times New Roman, 14 кегль (курсив), виключка по ширині, абзацний відступ 1,0 см; ключові слова не повинні повторювати назву статті;
- **Текст статті:** шрифт Times New Roman, 14 кегль через 1,5 інтервал; верхній, нижній, лівий та правий береги – 2 см, розміщення тексту по ширині, абзацний відступ 1,0 см. Слова друкуються без переносів. Всі нетекстові об'єкти створюються вбудованими засобами Microsoft Word (об'єкти повинні бути згрупованими). Формули – за допомогою редактора Equation. Ілюстрації дозволяється розміщувати в тексті статті, подавати у вигляді файлів у форматі TIFF, JPG, PCX (з роздільною здатністю не менше 300 dpi) або на окремих аркушах. Рекомендований розмір шрифту для об'єктів, що вміщують текст та таблиці – шрифт Times New Roman, 10 кеглем.

Структура статті повинна включати такі складові:

1. *Постановка проблеми.*
2. *Аналіз актуальних досліджень і публікацій.*
3. *Мета статті.*
4. *Результати дослідження.*
5. *Висновки і перспективи подальших досліджень.*

➤ **Список використаних джерел** (не менше 5 найменувань), оформлений відповідно до стандартів (ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) шрифт Times New Roman, 12 кеглем, розміщення тексту по ширині, абзацний відступ 1,0 см.;

Якщо стаття має одноосібного автора, який не має наукового ступеню, окремо від файлу статті на електронну пошту журналу має бути надіслано в графічному форматі відскановану рецензію наукового керівника, засвідчену підписом та печаткою. На статтю, автор якої має науковий ступінь кандидата наук, рецензію здійснює доктор наук. Відсканований варіант рецензії подається разом зі

статтею.

До статті на окремій сторінці (окремим файлом) подаються загальні відомості та контактні дані автора (кожного з авторів) згідно таблиці.

П.І.Б.	
Науковий ступінь	
Вчене звання	
Посада	
Місце роботи	
Адреса (з індексом)	
Телефон/Факс	
E-mail	
Тематичний напрям дослідження	

Стаття надсилається до редакції електронною поштою за адресою: **ppmsu2015@ukr.net**.

Матеріали друкуються мовою оригіналу. Відповідальність за викладений матеріал несуть автори статей. Редакція залишає за собою право проводити редакційну правку рукопису. Рецензування проводиться не пізніше 2-х тижнів з моменту отримання матеріалів. Про включення статті у номер та умови оплати повідомляється додатково.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ»**

Збірник наукових праць

№ 2 (10) ' 2019

Частина 2

Заснований у 2015 р. Виходить двічі на рік.
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
серія КВ № 21347-11147 Р від 24.03.2015 р.

Технічний секретар Козел А. І.

Підписано до друку 11.12.2019 р. Формат 60*84/8.
Умовн. друк. арк. 18,9. Зам. № 73. Тираж 100 примірників

Адреса видавництва:
Мукачівський державний університет, вул. Ужгородська, 26,
м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600,
тел./факс: (03131) 3-13-43, 2-11-09. E-mail: rvc@mail.msu.edu.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів та
розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 6984 від 20.11.2019 р.