

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X
INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL
ICV 2015: 53.99

ВІСНИК ЧЕРКАСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік
Заснований у березні 1997 року

№ 4. 2017

Черкаси – 2017

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 21391-11191Р від 25.06.2015

Матеріали «Вісника» включають добірку статей з актуальних проблем теорії і методики управління професійною підготовкою майбутніх фахівців у сфері дошкільної, початкової, біологічної, філологічної, документознавчої освіти, фізичної культури і спорту. Заслужують на увагу публікації з питань формування готовності майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних взаємин у молодіжному середовищі, подолання особистісної конфліктності. Актуальними є питання післядипломної освіти як важливого чинника розвитку інклюзивної компетентності сучасного вчителя філологічних дисциплін, а також закономірності й принципи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Окрему добірку становлять статті, що презентують авторський досвід із формування соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності, педагогічні умови формування в них умінь долати страх.

Наукові статті збірника стануть у нагоді викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться проблемами теорії і методики управління освітою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

Випуск №4 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 7 від 13.05.2017).

Журнал індексується у міжнародній наукометричній базі Index Copernicus (ICV 2015: 53.99) та реферується Українським реферативним журналом «Джерело» (засновники: Інститут проблем реєстрації інформації НАН України та Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського), індексується Google Scholar.

Головна редакційна колегія:

Черевко О.В., д.е.н., проф. (головний редактор); *Боєчко Ф.Ф.*, член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); *Корновенко С.В.*, д.і.н., проф. (заступник головного редактора); *Кирилюк Є.М.*, д.е.н., проф. (відповідальний секретар); *Архипова С.П.*, к.пед.н., проф.; *Біда О.А.* д.пед.н., проф.; *Гнезділова К.М.*, д.пед.н., доц.; *Головня Б.П.*, д.т.н., доц.; *Гусак А.М.*, д.ф.-м.н., проф.; *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф.; *Земзюліна Н.І.*, д.і.н., проф.; *Жаботинська С.А.*, д.філол.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Кучурудза І.І.*, д.е.н., проф.; *Лизогуб В.С.*, д.б.н., проф.; *Ляшенко Ю.О.*, д.ф.-м.н., доц.; *Марченко О.В.*, д.філос.н., проф.; *Масненко В.В.*, д.і.н., проф.; *Мігус І.П.*, д.е.н., проф.; *Мінаєв Б.П.*, д.х.н., проф.; *Морозов А.Г.*, д.і.н., проф.; *Перехрест О.Г.*, д.і.н., проф.; *Полицук В.Т.*, д.філол.н., проф.; *Селіванова О.О.*, д.філол.н., проф.; *Чабан А.Ю.*, д.і.н., проф.; *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф.

Редакційна колегія серії:

Гнезділова К.М., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Методика навчання»); *Сердюк З.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Методика навчання»); *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Управління освітою»); *Михальчук О.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Управління освітою»); *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Бондаренко О.М.*, к.пед.н. (відпов. секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Архипова С.П.*, к.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); *Майборода Г.Я.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Соціальна педагогіка»); *Данилюк С.С.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Професійна освіта»); *Лодатко Є.О.*, д.пед.н., проф. (відповідальний секретар напрямку «Професійна освіта»); *Акуленко І.А.*, д.пед.н., проф.; *Бурда М.І.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Вовк О.І.*, д.пед.н., проф.; *Грабовий А.К.*, к.пед.н., доц.; *Гриценко В.Г.*, к.пед.н., доц.; *Дімітріна Каменова*, проф. (Болгарія); *Євтух М.Б.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Капська А.Й.*, д.пед.н., проф.; *Кондрашова Л.В.*, д.пед.н., проф.; *Король В.М.*, к.пед.н., проф.; *Крилова Т.В.*, д.пед.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Мельников О.І.*, д.пед.н., проф. (Білорусь); *Мілушев В.Б.*, доктор, проф. (Болгарія); *Ничкало Н.Г.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Остапенко Н.М.*, д.пед.н., проф.; *Семеріков С.О.*, д.пед.н., проф.; *Симоненко Т.В.*, д.пед.н., проф.

Адреса редакційної колегії:

18001, Черкаси, вул. Остафія Дашковича, 24,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра початкової освіти. Тел. (0472) 35-10-97
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>
e-mail: valentina_shpak@mail.ru

ЗМІСТ

БАБИЧ О. О., ХАРЧЕНКО І. М. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової освіти у процесі навчання	7
БАЙДЮК Н. В. Аналіз результатів експериментальної роботи з формування готовності майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних взаємин у молодіжному середовищі	12
ВАКНМАТ L., BEL'MAZ YA. Historical Aspect of Training Foreign Language Teachers in Higher Educational Establishments of Ukraine in the 20th century	18
БОБРО Л. В. Педагогічні умови формування у старших дошкільників уміння долати страх	26
БРИЛЬ Ю. О. Ретроспективний аналіз проблеми становлення та розвитку документознавчої освіти в Україні	31
БУШНСВ Ю. С. Формування громадянської позиції майбутніх педагогів у позанавчальній діяльності	41
ГЕРАСИМОВА Н. Є., ГЕРАСИМОВА І. В. Особистісна конфліктність: особливості, різновиди	49
ГОЛОВАТЕНКО О. М., ЗУЄНКО М. І., ОЛЕКСІЄНКО Я. І. Фізичне виховання студентів ВНЗ України в умовах євроінтеграції. Проблеми та перспективи	56
ГОРДІЄНКО Т. В., БЛЮУСОВА Н. В. Упровадження інноваційних технологій в освітній процес початкової школи	62
ДЕМСЧЕНКО І. Civilization approach to the evolution of the views of society on disability	68
ZOBENKO O. V. Contemporary methods of second language research in the high school	74
ІВАНЮТА О. О. Програма експериментального дослідження ефективності методики моніторингу навчальних досягнень майбутніх землевпорядників у процесі вивчення спеціальних дисциплін	82
КАЗАЧІНЕР О. С. Післядипломна освіта як важливий чинник розвитку інклюзивної компетентності сучасного вчителя філологічних дисциплін	87

КЛОПОТЕНКО Ю. С.

Формування соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності 92

КОЗИНЕЦЬ О. Д., КОЗИНЕЦЬ І. А.

Розгляд і співставлення наявних у науковій літературі методологічних підходів і позицій науковців до розуміння проблеми управління розвитком шкіл передового досвіду в системі медичної освіти України другої половини ХХ – початку ХХІ ст. 96

КОРІННА Г. О.

Природа як засіб екологічного виховання дітей дошкільного віку 105

КУБИЦЬКИЙ С. О.

Система професійної підготовки студентів, які навчаються за спеціальністю «соціальна робота» 111

МАРТИНЕЦЬ Л. А.

Закономірності та принципи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів 119

ОСОВА О. О.

Навчально-методичне забезпечення реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов 130

ПТАШЕНЧУК О. О.

Набуття дослідницької компетентності майбутніми вчителями біології як вимога часу 135

ЯКОВЕНКО А. О.

Базовий інтелектуально-особистісний компонент як складова частина мовленнєвої готовності старших дошкільників з порушенням мовлення до навчання у школі 144

CONTENT

BABYCH O. O., KHARCHENKO I. M. Formation of the future primary school teacher's pedagogical mastery in the process of his education.....	7
BAYDYUK N. V. The results of experimental work formation future social workers to harmonization of gender relationship in the youth environment.....	12
BAKHMAT L., BEL'MAZ YA. Historical Aspect of Training Foreign Language Teachers in Higher Educational Establishments of Ukraine in the 20th century	18
BOBRO L. V. Educational Circumstances for Forming the Ability to Overcome Fear in Preschool-Age Children	26
BRYL' YU. O. Retrospective analysis of problems of formation and development education of document study in Ukraine	31
BUSHNEV YU. S. Formation of the civil position of future pedagogues in personal activity.....	41
GERASIMOVA N. YE., GERASYMOVA I. V. Personal conflict: peculiarities, discounts	49
GOLOVATENKO O. M., ZUYENKO M. I., OLEXIYENKO YA. I. Physical education of students of higher educational institutions of Ukraine in the circumstance of European integration. Problems and possibilities opportunities.....	56
HORDIYENKO T. V., BILOUSOVA N. V. Implementation of innovative technologies in the educational process of the initial school	62
DEMCHENKO I. Civilization approach to the evolution of the views of society on disability	68
ZOBENKO O. V. Contemporary methods of second language research in the high school	74
IVANYUTA O. O. The program of experimental study of the effectiveness of the method of monitoring the educational achievements of future land surveyors in the process of studying special disciplines.....	82
KAZACHINER O. S. Postgraduate education as an important factor of modern philology teacher's inclusive competence development	87

KLOPOTENKO J. S.

Forming social-communicative competence of preschool children by means of play 92

KOZYNETS O. D., KOZYNETS I. A.

Consideration and comparison of present in scientific literature methodological approaches and positions of scientists are to understanding of problem of management development of schools of front-rank experience in system of medical formation of Ukraine of the second half of XX - beginning of XXI of century 96

KORYNNA H. O.

Nature as a means of environmental health of children in preschool age 105

KUBITSKYI S. O.

The system of professional training of the students studying in the specialty «social work»..... 111

MARTYNETS L. A.

Laws and principles of educational environment management of teachers' professional development 119

OSOVA O. O.

Educational and methodological support for innovation technologies realization in foreign language teaching 130

PTASHENCHUK O. O.

Acquirement of research competence by future teachers of biology as the need of the hour 135

YAKOVENKO A. O.

Base intellectually-personality component as a part of speech readiness of the senior preschool children with infringement of speech to studies at school..... 144

УДК 378.027 (045)

БАБИЧ Оксана Олександрівна,
викладач I категорії, КВНЗ «Уманський
гуманітарно-педагогічний коледж
ім. Т. Г. Шевченка», Україна;
ХАРЧЕНКО Ірина Михайлівна,
викладач-методист, КВНЗ «Уманський
гуманітарно-педагогічний коледж
ім. Т. Г. Шевченка», Україна

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Анотація. *Розкрито сутність педагогічної майстерності як важливого чинника ефективності освітнього процесу в початковій школі. Розглянуто аспекти формування професійної майстерності майбутніх учителів початкової освіти на основі творчого підходу до організації навчального процесу. Обґрунтовано важливість використання в навчальному процесі інноваційних технологій та інтерактивних методів навчання.*

Ключові слова: *вчитель початкового навчання; педагогічна майстерність; професіоналізм; майбутні педагоги; професійні якості та вміння; інтерактивні методи; інноваційні технології; психологічний тренінг; процес навчання; творчий підхід.*

Постановка проблеми. У ХХІ столітті особливо важливою є підготовка високопрофесійних педагогічних і науково-педагогічних працівників, які відповідають інтегрованому критерію «педагогічна майстерність + мистецтво комунікування + нові технології» [1].

Проблема педагогічної майстерності вчителя початкової школи – одна з найактуальніших у педагогічній науці, адже саме від учителя, його особистісних характеристик залежить реалізація навчальних планів, якість освітніх послуг, виховання учнів як у процесі навчання, так і в позанавчальний час. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Державній програмі «Вчитель» зазначається, що ключовою фігурою в системі освіти виступає вчитель. Через його діяльність реалізується державна політика, що спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання педагогічної майстерності розглядають нині Ш. Амонашвілі, Н. Базилевич, О. Булатова, І. Зязюн, С. Логачевська, Л. Лузіна, Г. Сагач, О. Савченко, Р. Скульський та ін. Проблеми формування педагогічної майстерності вчителя під час навчання вивчають О. Абдулліна, Є. Барбіна, М. Євтух, А. Крупенін, М. Крохіна, Н. Кузьміна, М. Кухарев, О. Кучерявий, В. Сластьонін, О. Рудик, Н. Тарасевич, Г. Хозяїнов, Г. Шевченко, О. Щербаков та ін.

Мета статті – визначити сутність педагогічної майстерності, обґрунтувати її роль у професійній діяльності майбутніх учителів початкової освіти, розкрити особливості використання інноваційних технологій та інтерактивних методів навчання під час занять із педагогічної майстерності.

Виклад основного матеріалу. Учительська професія – одна з небагатьох, які можна назвати вічними. Навіть в інформаційну добу, час новітніх технологій, ніщо не може замінити вчителя – творчу особистість зі своїм неповторним педагогічним іміджем, вмінням впливати на душі й серця своїх вихованців.

Динамізм, що притаманний сучасній цивілізації, зростання соціальної ролі особистості, гуманізація й демократизація суспільства, інтелектуалізація праці – усе це обумовлює необхідність формування особистості майбутніх учителів початкового

навчання як творчих фахівців, розвитку в них креативності, комунікативних здібностей, підготовки їх до плідної продуктивної праці.

У період національного відродження України вчителю відводиться особлива роль і місце, що підкреслюється в основних нормативних і законодавчих документах про освіту. Вимоги до особистості педагога досить високі, що цілком закономірно. З огляду на це, кожен учитель має бути не тільки гарним фахівцем, а й повинен володіти високим мистецтвом навчати і виховувати [3, с. 8].

Актуальність зазначеної проблеми в сучасній теорії й практиці початкового навчання зумовлена потребою в удосконаленні професійної підготовки майбутнього вчителя, а саме: оволодіння ним елементами педагогічної майстерності.

Освітній процес у початковій школі становить собою систему неповторних і унікальних за своєю природою педагогічних ситуацій, які безперервно змінюють, викликають необхідність забезпечити гнучке, інтенсивне, винахідливе, концептуально багате професійне мислення вчителя. Досягнення висот педагогічної майстерності потребує максимальних особистих зусиль, енергії, природних нахилів і здібностей, великої працездатності і, чи не найголовніше, безмежного бажання стати педагогом-майстром. На цьому неодноразово акцентував увагу відомий педагог А. Макаренко. Він зауважував, що сам був звичайним, рядовим учителем, а майстром став завдяки гігантській праці над собою [4, с. 109].

Досвід творчості вчителя початкової школи, з однієї сторони, набувається педагогом у процесі тривалої практичної діяльності, а з другої – є результатом фахової підготовки. Учитель-майстер відрізняється від досвідченого вчителя не тільки вмінням конструювати педагогічний процес, але й поєднанням глибоких знань з особистими і професійними якостями [5].

Талановитий учений, академік НАПН України І. Зязюн вважає, що майстерність учителя можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо ми характеризуємо якість результату), як вияв творчої активності особистості педагога (якщо маємо на увазі психологічний механізм успішної діяльності). При усвідомленні витоків розвитку майстерності, розумінні шляхів професійного самовдосконалення, учений формулює визначення цієї педагогічної категорії так: педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [6, с. 25].

Професіоналізм людини в будь-якій сфері діяльності багато в чому залежить від рівня сформованості її майстерності. У педагогічній діяльності майстерність є важливим чинником ефективності навчально-виховної роботи, передумовою «творення людини» [7].

Проблема підготовки вчителя опинилася нині на зіткненні багатьох загальнонаукових, соціокультурних і морально-етичних процесів. Значущою залишається роль учителя – майстра педагогічної праці, громадянина, носія загальнокультурних і національних цінностей, основою професіоналізму якого є постійне самовдосконалення. Тому набуття педагогічної освіти передбачає не лише оволодіння системою знань і способів діяльності. Важливого значення набувають мимічні, пластичні, інтонаційні, мовленнєві вміння педагога, його емоційність, адекватне сприймання дітей. Через це необхідно, щоб у системі професійної підготовки студенти педагогічних спеціальностей опановували знання і практичні вміння особливого виду: здатністю яскраво і переконливо виражати свої почуття, прийомами впливу на сприйняття аудиторії, умінням керувати своїм психофізіологічним станом і творчим самопочуттям для успішної організації спілкування та взаємодії з учнями. У зв'язку з цим, варто звернути увагу на такі властивості особистості вчителя, як образність і гнучкість мислення, саморегуляція психічних станів, емпатія, уміння привертати й утримувати увагу учнів, мовленнєва виразність, уміння у сфері невербальної та вербальної комунікації.

Одні стверджують, що для цього необхідний великий досвід. Інші вважають, що потрібно мати талант, тобто народитися педагогом. Проте, мабуть, не можна залишатися пасивним і чекати, поки накопичиться досвід або раптом виявиться талант до педагогічної професії. Тому не варто чекати закінчення навчання, а вже зараз, у студентські роки намагатися набувати професіоналізму. Адже талант може і не виявитися, якщо вчитель не усвідомлює, задля чого він працює, не усвідомлює ролі особистості вчителя в педагогічному процесі, вимог, які ставить перед учителем суспільство.

Звичайно, невірним буде стверджувати, що вивчення курсу «Педагогічна майстерність» одразу забезпечить досягнення вершин професійної майстерності. Проте заняття допоможуть студентам пізнати особливості обраної професії, краще пізнати себе, свої можливості, здібності, усвідомити, над чим потрібно працювати, щоб стати майстерним педагогом.

У чому ж виявляється майстерність вчителя? Від чого вона залежить? Тривалий час уважалось, що виховання особистості майбутнього вчителя забезпечується засвоєнням певної системи знань. Тобто, чим більше вчитель знає, тим краще він підготовлений. Проте самих теоретичних знань замало: потрібні ще вміння й навички. Тому в процесі навчання в майбутніх учителів початкової школи потрібно розвивати певні здібності, формувати професійні якості й уміння, що згодом знадобляться їм у професійній діяльності [8, с. 8].

Методика викладання має бути побудована так, щоб студент став не тільки спостерігачем і аналітиком, але й активним перетворювачем власної особистості. Провідними методами навчання має бути система вправ, що спрямована на вироблення тих чи тих якостей особистості (соціально-психологічний тренінг), мікровикладання (педагогічний тренінг певних професійних умінь), рольова і ділова гра (вироблення моделі поведінки в тих чи тих ситуаціях).

Нині більшість занять у навчальному процесі зорієнтована тільки на лекційні й семінарські заняття, тобто на пасивне накопичення знань і формування певних навичок і вмінь. Підготовка майбутніх педагогів має бути зорієнтована на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить у подальшому високий рівень продуктивності професійної діяльності і, як наслідок, кар'єрне зростання та самореалізацію. Крім успішного оволодіння необхідною базою знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливим також є володіння максимально вираженими професійно необхідними якостями і практичними навичками, що є передумовою ефективного здійснення професійних функцій на будь-якому етапі професійного становлення особистості. Проте на лекційних заняттях це майже не можливо. Тому, на нашу думку, підготовку майбутніх педагогів варто проводити саме інтерактивними методами, які передбачають взаємодію.

Під час проведення занять широко використовуються інтерактивні технології навчання. Семінарські заняття можна проводити у формі пізнавальної гри, яка вимагає спеціальної підготовки студентів і проводиться з метою обговорення й розв'язання теоретичних і практичних проблем курсу, розвитку в студентів творчого мислення, формування вмінь висловлювати свої думки, професійно використовувати знання в навчальних умовах. На початку заняття студенти діляться на дві команди, що є елементом змагання і стимулює до правильних відповідей. Кожна команда обирає назву і складає девіз, відповідно теми семінарського заняття. Потім відповідно до теми заняття викладач пропонує завдання і вправи («мікрофон», «акваріум», «метод мозкового штурму», «словесна дуель», «карусель», «банк педагогічних ідей»). Оцінювання під час семінару передбачає певну суму балів, які студенти отримують за відповіді (наприклад, пелюстки різних кольорів, кожна пелюстка – відповідний бал). У кінці заняття пелюстки (бали) підраховуються, студенти отримують відповідні оцінки.

Іншим інтерактивним методом є технологічний практикум, основна мета якого полягає в посиленні практичної спрямованості навчання. Основною формою роботи студентів на технологічних практикумах є групова діяльність. При цьому всі мікрогрупи виконують різні завдання, а на завершальному етапі відбувається колективне обговорення.

Метод імітаційно-рольового моделювання виконує одне з найважливіших завдань підготовки майбутніх учителів початкового навчання, а саме максимальне наближення навчального процесу до реальних життєвих проблем, з якими майбутні фахівці матимуть справу у своїй професійній діяльності. Він передбачає конструювання моделей різноманітних педагогічних ситуацій. Цей метод проводиться з метою набуття студентами певного досвіду і вироблення ними власного підходу до розв'язання проблем. Окрім того, це дозволяє виходити за звичні рамки стереотипів поведінки, знаходити й активно використовувати нові елементи спілкування, театралізацію, моделювання реальних умов професійної діяльності, програвання тієї чи тієї ролі (педагога, дитини, батьків). З цією метою проводяться такі сюжетно-рольові ігри: «Експрес талантів», «Науково-практична конференція», «Батьківські збори».

Значне збільшення обсягу навчального матеріалу, яке вимушений опрацювати сучасний студент, і скорочення відведеного на його засвоєння часу підсилює значення самостійних форм навчання. За таких умов особливого значення набуває для сучасної професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи застосування в навчальному процесі новітніх інформаційних технологій. Так, на заняттях із педагогічної майстерності доречно використовувати:

- демонстрацію навчальних відеосюжетів, у яких розглядаються конкретні проблемні ситуації з професійної діяльності педагога;
- візуалізацію навчального матеріалу лекцій у вигляді схем, таблиць, малюнків. Досить потужним інструментом візуалізації лекцій є нині програма, за допомогою якої здійснюються презентації Microsoft Power Point. Презентація дозволяє викладачу значно скоротити час подачі інформації, а також конкретизувати й узагальнити лекційний матеріал;
- демонстрацію науково-популярних і художніх фільмів, у яких розкриваються педагогічні проблеми. Навчальні кінофільми можна використовувати напередодні вивчення навчального матеріалу, у процесі вивчення матеріалу чи після вивчення теми як повторення і закріплення вивченого. Обов'язковим елементом демонстрації науково-популярних фільмів є їх обговорення в аудиторії;
- проведення групових відеопроєктів, з аналізом діяльності робочих груп над поставленими завданнями. Об'єднанні в робочі групи студенти працюють над спільним відеопроєктом і його презентацією в електронному варіанті. Оцінювання робіт проводиться самими студентами за попередньо підготовленими викладачем критеріями.

Викладач має оцінювати виправданість використання інформаційних технологій у конкретних робочих моментах професійної підготовки майбутнього вчителя початкового навчання і вдало поєднувати використання інформаційних технологій з інтерактивними формами навчання [9, с. 20].

Ефективність утілення нововведень у навчальний процес значною мірою залежить від викладачів. Викладачеві доцільно усвідомити освітню цінність якісно нового виду педагогічної взаємодії: змінити монологічну технологію навчання на діалогічну і полілогічну технологію педагогічного спілкування, забезпечити співпрацю зі студентами в пошуково-пізнавальній діяльності; замінити роль «транслятора» знань як основного джерела навчальної інформації на багаторольову діяльність – партнера, консультанта (тьютора), співрозмовника, колеги, на засадах узаємоповаги, співпраці, співтворчості.

Висновки. Отже, розвиток інноваційних процесів в освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського життя, оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої стає загальнолюдський цілісний аспект, гуманістично зорієнтованим характером взаємодії учасників освітнього процесу, необхідністю підвищення рівня активності й відповідальності студента за власну професійну діяльність. У зв'язку з цим винятково важливого значення у становленні професійної майстерності набуває використання новітніх технологій та інтерактивних методів навчання [9, с. 247].

Список використаної літератури

1. Гаманюк О. А. Історичні витoki розвитку педагогічної майстерності вчителів початкових класів у педагогічній спадщині вітчизняних вчених на початку ХХ ст. / О. А. Гаманюк // *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. – 2013. – № 58.
2. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ ст. / Академія педагогічних наук України. Міністерство освіти і науки України. – Київ : Шкільний світ, 2001.
3. Концепція безперервної системи національного виховання дітей та молоді. – Київ : Освіта, 1994.
4. Учителю о педагогической технике / под ред. Л. И. Рувинского. – Москва : Педагогика, 1987. – 154 с.
5. Колесник Н. Є. Педагогічна майстерність майбутніх вчителів початкових класів на уроках трудового навчання : Історико-педагогічний аспект [Електронний ресурс] / Н. Є. Колесник // *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 50. Педагогічні науки. – 2010. – Режим доступу : http://eprints.zu.edu.ua/4264/1/vip50_21.pdf /
6. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – Київ : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
7. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / О. В. Сухомлинський // *Вибрані твори : У 5 т.* – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 419–654.
8. Федорчук В. В. Основи педагогічної майстерності / В. В. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д., 2008. – 140 с.
9. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.

References

1. Hamaniuk, O. A. (2013). Historical sources of development of pedagogical mastery of primary school teachers in the pedagogical heritage of country scientists at the beginning of the twentieth century. *Dukhovnist' osobystosty: metodolohyia, teorya u praktyka (Personality's Spirituality: Methodology, Theory and Practice)*, 58, 5 (in Ukr.)
2. *National Doctrine of the Development of Education in Ukraine in the XXI Century*. (2001). Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine (in Ukr.)
3. *Concept of continuous system of national upbringing of children and youth*. (1994). Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine (in Ukr.)
4. Ruvinsky, L. I. (1987). *To the teacher about pedagogical technique*. Moscow: Pedagogic (in Russ.)
5. Kolesnyk, N. Ye. (2010). Pedagogical mastery of future elementary school teachers at the lessons of labor education: Historical and pedagogical aspect. *Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu*. Vypusk 50. Pedagogichni nauky (*Bulletin of the Zhytomyr State University. Pedagogical sciences*), 50. Retrieved from http://eprints.zu.edu.ua/4264/1/vip50_21.pdf
6. Ziazun, I. A. (Ed.), Kramushchenko L. V., Kryvonos I. F. & others. (2008). *Pedagogical mastery: Textbook*. Kyiv: SPD Bohdanova A. M. (in Ukr.)
7. Sukhomlynsky, V. O. (1976). *A hundred pieces of advice to the teacher*. Selected Works. (Vol. 2, pp.419-654). Kyiv: Soviet School (in Ukr.)
8. Fedorchuk, V. V. (2008). *Fundamentals of pedagogical mastery*. Kamianets-Podilsky: Publisher Zvoleiko D. (in Ukr.)
9. Dychkivska, I. M. (2004). *Innovative pedagogical technologies: teaching manual*. Kyiv: Academic Edition (in Ukr.)

Abstract. *Babych O. O., Kharchenko I. M. Formation of the future primary school teacher's pedagogical mastery in the process of his education.*

Introduction. *In the XXI century, the training of highly professional pedagogical and scientific staff who fits the integration criterion «pedagogical skills + communication art + new technologies» is especially important. The problem of the primary school teacher's mastery is one of the most relevant in pedagogical science, because the implementation of curricula, the quality of*

educational services, the education of students both during the learning process and extracurricular time depend on the.

Purpose. *The purpose of the article is to determine the essence of pedagogical mastery, to substantiate its role in the professional activity of the future primary education teachers, to reveal the features of the use of innovative technologies and interactive learning methods during classes on pedagogical mastery.*

Results. *The research reveals the essence of pedagogical mastery as an important factor in the effectiveness of the educational process in the primary school. The aspects of formation of professional skills of future primary education teachers are considered in the research on the basis of the creative approach to the organization of the educational process. The importance of using innovative technologies and interactive teaching methods in the educational process is substantiated by the authors.*

Originality. *The dynamism characteristic to modern civilization, growing social role of a personality, humanization and democratization of a society, intellectualization of labor cause the necessity of formation of future primary education teachers as creative professionals, developing in them creativity, communication skills, preparing them for fruitful productive activity. The requirements to the teacher's personality are naturally quite high. In this regard, every teacher must be not only a good specialist, but also have the great skills of education and upbringing. The actuality of this problem in modern theory and practice of primary education is caused by the need to improve the professional training of the future teacher, in particular his pedagogical mastery elements.*

Conclusion. *In conclusion it must be said, that the development of innovative processes in education at present is an objective norm that is caused by the intensive development of information technologies in all spheres of human life; by updating of the contents of the philosophy of modern education, (the centre of which is the universal human aspect); by the humanistically oriented character of the interaction of participants of the educational process; by the need to increase the level of activity and responsibility of the student and the future specialist for his own professional activity. Consequently the use of innovative technologies and interactive learning methods becomes of paramount importance in the formation of personal professional mastery.*

Key words: *primary school teacher; pedagogical mastery; professionalism; future teachers; professional skills and abilities; interactive methods; innovative technologies; psychological training; educational process; creative approach.*

*Одержано редакцією 25.09.2017
Прийнято до публікації 02.10.2017*

УДК 378.147 (045)

БАЙДЮК Наталія Василівна,
викладач кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького, Україна

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ГАРМОНІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНИХ УЗАЄМИН У МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. *Представлено результати експериментальної роботи з формування готовності майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних узаємин у молодіжному середовищі. Розглянуто динаміку сформованості рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів (професійно-перетворювальний, базовий, конформістський, консервативний) до гармонізації гендерних узаємин у молодіжному середовищі. Доведено ефективність організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних узаємин у молодіжному середовищі: інтеграція гендерних знань у процес професійної*

підготовки; використання інноваційних інтерактивних педагогічних технологій гендерно-орієнтованого навчання; залучення студентів до активної громадської та проектної діяльності в осередку гендерної освіти вищого навчального закладу.

Ключові слова: соціономічна сфера; гендерні взаємини; майбутні соціальні педагоги; гендерний підхід; професійна підготовка; компоненти готовності; дослідницько-експериментальна робота; організаційно-педагогічні умови; самооцінка; професійні вміння.

Постановка проблеми. Необхідність побудови гармонійної гендерної взаємодії вимагає від фахівців соціономічної сфери, у тому числі, і від соціальних педагогів, здатності ефективно діяти в напрямі розв'язання суспільних протиріч, що зумовлені гендерною нерівністю. Саме тому ефективна професійна підготовка таких фахівців не є можливою без гендерної складової.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє виявити безпосередній зв'язок гендерних досліджень із соціально-педагогічною теорією та практикою, який сконцентровано навколо проблем застосування гендерного підходу в практичній діяльності соціального педагога (С. Агуліна, Н. Маркова, А. Мудрик, О. Остапчук, М. Фірсов, К. Фофанова, О. Ярська-Смірнова, Л. Яценко та інші) і запровадження гендерної складової у процес професійної підготовки соціальних педагогів (С. Гришак, Т. Голованова, Л. Міщик, О. Расказова та інші). Однак, питання ефективності професійної підготовки соціальних педагогів саме до гармонізації гендерних узаємин не знайшло достатнього відображення в наукових дослідженнях.

Мета статті – проаналізувати результати дослідницько-експериментальної роботи з формування готовності майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних узаємин у молодіжному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до завдання наукового дослідження, нами було проведено перевірку ефективності організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних узаємин у молодіжному середовищі. До таких умов належать: інтеграція гендерних знань у процес професійної підготовки; використання інноваційних інтерактивних педагогічних технологій гендерно-орієнтованого навчання; залучення студентів до активної громадської та проектної діяльності в осередку гендерної освіти вищого навчального закладу.

Експеримент було проведено на базі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Сумського державного університету, Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка, Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди, Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет», Одеського національного політехнічного університету. Усього в дослідженні брало участь 378 студентів 2-4-х курсів спеціальності «Соціальна педагогіка», з яких контрольну групу склали 163 особи, експериментальну групу – 215 осіб. До експерименту було залучено 38 викладачів.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив виокремити такі критерії готовності майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних узаємин у молодіжному середовищі: мотиваційно-аксіологічний, інформаційно-теоретичний, організаційно-діяльнісний. Інструментами вимірювання названих критеріїв було обрано: тести «Сімейні цінності» (варіант В. Соніна), «Здатність педагога до емпатії» (варіант І. Юсупова), «Оцінка комунікативних та організаторських схильностей (КОС)», «Чи умієте ви слухати» (варіант Є. Рогова), «Орієнтація на традиційні чи егалітарні стосунки», «Опитувальник Сандри Бем з вивчення маскулітності-фемінності», графічний тест «Гендерна сенситивність», опитувальники «Гендерні характеристики особистості», «Обізнаність у сфері гендеру», «Соціально-педагогічні аспекти гендерної проблематики», моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності, спостереження за активністю й результативністю діяльності студентів.

Одержані результати формувального експерименту дозволили визначити наявність професійно-перетворювального, базового, конформістського і консервативного рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних узаємин у молодіжному середовищі. Динаміку рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних узаємин у молодіжному середовищі по кожному з критеріїв на констатувальному і формувальному етапах експерименту представлено в таблиці 1:

Таблиця 1

Динаміка рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних узаємин у молодіжному середовищі, (%)

Компонент	Рівень	Констатувальний етап				Формувальний етап			
		консервативний	конформістський	базовий	професійно-перетворювальний	консервативний	конформістський	базовий	професійно-перетворювальний
Мотиваційно-аксіологічний	КГ	7,4	30,7	45,4	16,5	4,9	27	48,5	19,6
	ЕГ	9,3	27,9	47	15,8	4,7	12,6	47,4	35,3
Інформаційно-теоретичний	КГ	38,2	42,4	15,4	4,2	33,1	41,1	19	6,8
	ЕГ	40	41,8	14,4	3,8	13,6	40,4	35,8	10,2
Організаційно-діяльнісний	КГ	62	29,4	6,7	1,9	60,1	30	8	1,9
	ЕГ	58,6	31,6	7,9	1,9	21,9	45,6	24,7	7,8
Загальний показник готовності	КГ	35,6	34,4	22,7	7,3	32,5	32,5	25,8	9,2
	ЕГ	35,8	34	22,8	7,4	12,6	33,5	35,8	18,1

Після проведеної експериментальної роботи, що полягала в упровадженні вище зазначених організаційно-педагогічних умов підготовки, у експериментальній групі відбулися значні зміни щодо сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних узаємин у молодіжному середовищі. Так, кількість студентів із професійно-перетворювальним рівнем сформованості мотиваційно-аксіологічного критерію зросла на 19 % за рахунок зменшення чисельності студентів із консервативним і конформістським рівнями. Зріс рівень прихильності до ідеї гендерної рівності, підвищилися мотивація до отримання гендерних знань і професійної діяльності на засадах гендерного підходу, гендерна сенситивність. Зазнав позитивних змін рівень усвідомлення важливості гендерної освіти й виховання, поваги до гендерних переконань інших осіб, посилюється прагнення відмовитися від застарілих гендерних стереотипів і будувати власну родину на засадах толерантності, егалітаризму і партнерства.

Кількість студентів із професійно-перетворювальним рівнем сформованості інформаційно-теоретичного компонента зросла на 6,4 %, водночас зменшилася на 26,4 % чисельність студентів із консервативним рівнем готовності. Виявлено, що майбутні фахівці більш повною мірою розкривають зміст основних понять і категорій гендеру, підвищилися обізнаність щодо соціальних і соціально-педагогічних проблем, які стосуються гендерних відносин і застосування гендерного підходу у професійній діяльності. Студенти значно частіше ідентифікують гендерні проблеми жінок і чоловіків. Серед найбільш усвідомлюваних проблем чоловіків – невідповідність

соціальному статусу і психологічне насильство, серед проблем жінок – насильство зі сторони партнера і гендерна дискримінація у професійній сфері. Відбулося підвищення рівня обізнаності студентів із особливостями гендерних відносин у молодіжному середовищі, а показник впливу гендерної освіти і гендерного виховання на гендерні взаємини молоді зріс майже вдвічі. Відбулися позитивні зміни і щодо обізнаності з чинниками, які визначають гармонійні гендерні відносини: респонденти відзначають важливість толерантного ставлення, партнерських установок, комунікативної компетентності, реконструкції застарілих гендерних стереотипів, просвітницької діяльності, формування гендерної чутливості й необхідності протидії дискримінації.

Кількість студентів із професійно-перетворювальним рівнем сформованості організаційно-діяльнісного компонента зросла на 5,9 %, водночас суттєво зменшилася на 36,7 % чисельність студентів із консервативним рівнем готовності. Кількість студентів із базовим рівнем зросла на 16,8 %, із конформістським рівнем зменшилася – на 14 %. Особливу увагу було приділено вмінням застосовувати сучасні інтерактивні технології гендерної освіти, розробляти і втілювати гендерно-орієнтовані соціальні проекти, здійснювати захист прав та інтересів особистості в ситуаціях гендерно обумовленого насильства і дискримінації.

Після проведеної експериментальної роботи студенти більш чітко ідентифікують послуги, що можуть бути надані на основі застосування гендерного підходу. Як і на констатувальному етапі, краще сформованими в майбутніх соціальних педагогів виявилися вміння застосовувати гендерний підхід у роботі з жінками, однак, у структурі надання допомоги відбулися зміни: після експерименту жінки найчастіше отримували психологічну допомогу, що спрямована на підвищення впевненості у власних силах, консультації з роз'яснення захисту і відновлення своїх прав. Також виникли нові напрями роботи з жінками: допомога в усвідомленні рівноправності жінок і чоловіків, підтримка на шляху самореалізації, формуванні здорового способу життя.

Зрушення помітні й у системі роботи з чоловічою частиною населення: частіше відмічалися прагнення чоловіка бути вислуханим і потреба психологічної підтримки, допомога у складних життєвих обставинах, юридичні послуги. Серед нових видів роботи з чоловічою частиною населення майбутні соціальні педагоги визначали: допомогу в усвідомленні рівноправності чоловіків і жінок, поширення знань про гендерну рівність, формування позитивного ставлення до сімейного життя й партнерської моделі сімейних стосунків, популяризація усвідомленого батьківства і здорового способу життя, попередження проявів насильства. Особливу увагу було спрямовано на безцінне ставлення – відмова від оцінювання успішності чоловіка пропорційно фінансовому виміру його доходів, а жінки – за фактом створення сім'ї та народження дітей.

Самооцінка сформованості професійних умінь майбутніх фахівців, що необхідні для впровадження гендерного підходу в професійну діяльність, після проведеної експериментальної роботи підвищилися майже вдвічі: студенти високо оцінювали власне оволодіння технологіями гендерної освіти, уміння здійснювати пропаганду правових знань із питань гендеру, готовність до проведення Уроків гендерної рівності. Майбутні соціальні педагоги відмічали, що навчилися спілкуватися на основах толерантності та партнерства, урахувати індивідуальні гендерні особливості особистості у процесі надання соціальної/соціально-педагогічної допомоги, готові створювати і реалізовувати соціально-педагогічні проекти гендерного виховання й гендерної освіти молоді, застосовувати ігрові методи гендерно орієнтованого навчання та прагнуть готувати молодь до безконфліктних міжособистісних стосунків.

За результатами експерименту зафіксовано значні зміни сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних узаємин у молодіжному середовищі в експериментальній групі по кожному з критеріїв, а саме:

мотиваційно-аксіологічний критерій – професійно-перетворювальний рівень +19,5 %, достатній рівень +0,4 %, конформістський рівень –15,3 %, консервативний рівень – 4,6 %; інформаційно-теоретичний критерій – професійно-перетворювальний + 6,4 %, достатній рівень +21,4%, конформістський рівень – 1,4 %, консервативний рівень – 26,4 %; організаційно-діяльнісний критерій – професійно-перетворювальний рівень +5,9 %, достатній рівень +16,8 %, конформістський рівень + 14 %, консервативний рівень – 36,7 %. Зауважимо, що організаційно-діяльнісний компонент вирізнявся найнижчою позитивною динамікою (рис.1):

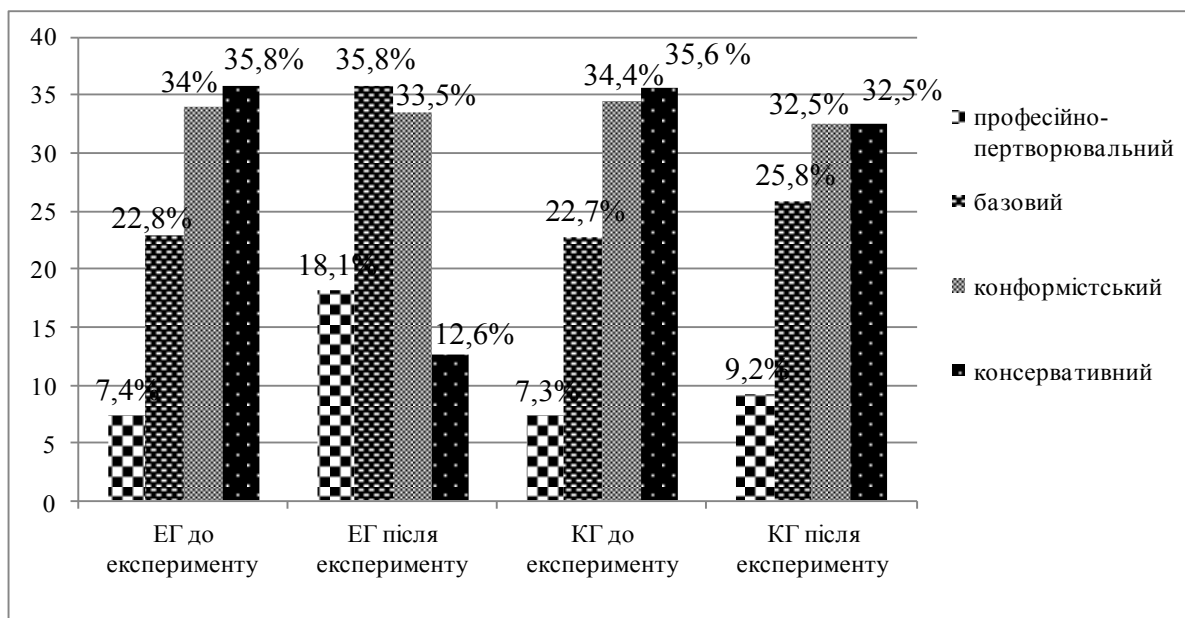


Рис. 1. Динаміка рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних взаємин у молодіжному середовищі

Аналіз результатів сформованості рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних взаємин у молодіжному середовищі за визначеними критеріями дає підставу стверджувати, що процес реалізації організаційно-педагогічних умов, змісту і послідовності формування готовності студентів був ефективним. Застосування діагностичних методик, ідентичних до тих, що застосовувалися на констатувальному етапі, дозволило виявити динаміку рівнів сформованості готовності студентів. Виявлено, що в експериментальній групі збільшилася частка студентів із професійно-перетворювальним (на 10,7 %), базовим (на 13 %) і конформістським (на 1,5 %) рівнями сформованості готовності, водночас, спостерігалось зменшення частки студентів із консервативним рівнем готовності на 23,2 %. Водночас, у контрольній групі значущих змін не спостерігалось.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Виявлені результати дослідницько-експериментальної роботи підтвердили досягнення поставленої мети, а також дозволили довести ефективність організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних взаємин у молодіжному середовищі. Водночас, подальших досліджень вимагають форми і методи роботи, що дозволять підвищити рівень сформованості організаційно-діялісного компонента готовності майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних взаємин у молодіжному середовищі.

Список використаної літератури

1. Гендерні стандарти сучасної освіти : збірка рекомендацій. Частина 1 // ПРООН. – Київ, 2010. – 303 с.

2. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. посібник / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – Київ : Видав. центр «Академія», 2004. – 308 с.
3. Голованова Т. П. Теорія і практика формування гендерної рівності студентської молоді : [монографія] / Т. П. Голованова. – Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2007. – 338 с.
4. Гришак С. М. Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї гендерної рівності в професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Світлана Миколаївна Гришак. – Луганськ, 2007. – 273 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Москва : Моск. психол.-социал. ин-т, 2003. – 480 с.
6. Капська А. Й. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Й. Капської. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.
7. Клецина И. С. Гендерная психология. Практикум / И. С. Клецина. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 496 с.
8. Маркова Н. В. Педагогічні засади діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Н. В. Маркова. – Луганськ, 2010. – 20 с.
9. Міщик Л. І. Формування гендерної рівності майбутніх соціальних педагогів в умовах соціального партнерства «факультет-громадська організація» : [монографія] / Л. І. Міщик, Т. П. Голованова, В. В. Васильєва. – Запоріжжя : Вид-во «Просвіта», 2006. – 220 с.
10. Сонин В. А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности / В. А. Сонин. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 408 с.

References

1. *Gender Standards for Modern Education: A Collection of Recommendations.* (2010). Kyiv (in Ukr.)
2. Hovorun, T. V. (2004). *Gender psychology.* Kyiv: Academia (in Ukr.)
3. Holovanova, T. P. (2007). *Theory and practice of formation of gender equality of student youth.* Zaporizhzhya: Zaporizhzhya National University (in Ukr.)
4. Hryshak, S. M. (2007). *Preparation of future specialists of social sphere for implementation of the idea of gender equality in professional activity.* (PhD Thesis). Luhans'k. (in Ukr.)
5. Zeer, Y. F. (2003). *Psychology of professional education.* Moscow: Moscow Psycho-Social. Inst. (in Russ.)
6. Kaps'ka, A. Y. (2006). *Social pedagogy.* Kyiv: Center for Educational Literature (in Ukr.)
7. Kletsyna, Y. S. (2009). *Gender psychology. Workshop.* Sankt-Pyterburh: Pyter (in Russ.)
8. Markova, N. V. (2010). *Pedagogical bases of activity of social pedagogue on formation of gender culture of senior pupils.* (PhD Thesis). Luhans'k (in Ukr.)
9. Mishchuk, L. I. (2006). *Formation of gender equality of future social educators in the conditions of social partnership «faculty-NGO organization».* Zaporizhzhya: Prosvita (in Ukr.)
10. Sonyn, V. A. (2004). *Psychodiagnostic knowledge of professional activity.* St. Peterburg: Speech (in Russ.)

Abstract. Baydyuk N. V. The results of experimental work formation future social workers to harmonization of gender relationship in the youth environment

Introduction. The necessity of constructing harmonious gender interaction requires specialists from the socio-economic sphere, including social educators, and the ability to effectively work towards solving social contradictions caused by gender inequality. That is why effective professional training of such specialists is impossible without a gender component.

Purpose: to analyze the results of experimental and experimental work on forming the readiness of future social educators to harmonize gender relations in the youth environment.

Methods. The methods of research are modeling, testing, questioning, mathematical analysis of results.

Results. According to the results of the experiment, significant changes were made in the formation of the readiness of future social educators to harmonize gender relations in the youth environment in the experimental group according to each of the criteria, namely: motivational-axiological criterion – high level + 19,5 %, sufficient level + 0,4 %, the average level is – 15,3 %, the low level is 4,6 %; information theoretical criterion - high level + 6,4 %, sufficient level + 21,4 %, average level – 1,4 %, low level – 26,4 %; organizational and activity criterion – high level + 5,9 %, sufficient level + 16,8 %, average level + 14 %, low level – 36,7 %. Note that the organizational and activity component is distinguished by the lowest positive dynamics.

The analysis of the results of the formation of the levels of readiness of future social educators to harmonize gender relations in the youth environment by certain components gave grounds to assert that the process of implementing organizational and pedagogical conditions, content and sequence of student readiness was effective. The use of diagnostic techniques identical to those used at the

qualifying stage allowed to reveal the dynamics of the growth of levels of students' readiness. It was found that in the experimental group the proportion of students with high (10,7 %), sufficient (by 13 %) and average (by 1,5 %) levels of readiness was increased, while there was a decrease in the proportion of students with low level of readiness by 23,2 %.

Originality. *The revealed results of experimental and experimental work confirmed the decision of the set goal, and also allowed to prove the effectiveness of organizational and pedagogical conditions, content, forms and methods of forming the readiness of future social educators in the process of their professional training. At the same time, further theoretical and experimental researches require forms and methods of work that will allow to increase the level of formation of the organizational and activity component of the readiness of future social educators to harmonize the gender relations in the youth environment: volunteer activity and organization of production practice.*

Conclusion. *The article describes the effectiveness of organizational and pedagogical conditions for the preparation of future social educators for harmonization of gender relations in the youth environment is proved: integration of gender knowledge into the process of professional training; use of innovative interactive pedagogical technologies of gender-based learning; attracting students to active public and project activities in the field of gender education at a higher education institution.*

Key words: *sociological field; gender relations; future social educators; gender approach; vocational training; components of readiness; experimental and experimental work; organizational and pedagogical conditions; self-esteem and professional skills.*

*Одержано редакцією 04.09.2017
Прийнято до публікації 11.09.2017*

УДК 378.096:81(045)

BAKHMAT Liudmyla,

Candidate of Sciences, Associate Professor of the Foreign Philology Department Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Ukraine;

BEL'MAZ Yaroslava,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of International Academy of Pedagogical Science, Head of the Foreign Language Department of the Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Ukraine

HISTORICAL ASPECT OF TRAINING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE IN THE 20TH CENTURY

Анотація. *Розглянуто проблему підготовки вчителів іноземних мов в Україні ХХ сторіччя. Проаналізовано концепти «професійна підготовка» і «підготовка вчителів іноземних мов» з акцентом на праці українських учених. Доведено важливість використання таких традиційних елементів системи підготовки вчителів іноземних мов, як педагогічна практика, необхідність організації навчального процесу, важливість професійної самоосвіти і саморозвитку протягом життя, збалансоване співвідношення між загальноосвітніми, філологічними і методичними циклами підготовки, що починаються з теоретичних і поступово переходять до практичних дисциплін.*

Ключові слова: *учителі іноземних мов; професійна підготовка; підготовка вчителів іноземних мов; вищі педагогічні заклади; навчальні плани; навчальний процес; цикли навчальних дисциплін; історичний аспект.*

Introduction. Nowadays, Ukraine is approaching serious milestones on the threshold of joining the European Union. The country is undergoing a mass of necessary reforms and general changes. A great many spheres of social, political and economic life have already been taken to a new level. One of the most crucial sectors is education because capable professionals are empowered to develop the country. The educational issue is not new for higher establishments of Ukraine. So far, a myriad of improvements have been introduced. To be exact, the Bologna system is commonly used in Ukrainian universities. Moreover, there is a clear tendency of increasing the amount of time for self-work. 2017 was the final year of awarding Specialist Diplomas to graduates. In prospect, more innovations are to be made in secondary and higher education.

In a modern society, the main source of transformations is teachers – in kindergartens and schools, in colleges and universities. Pointing a way ahead as in the famous quote of George Bernard Shaw «I'm not a teacher: only a fellow-traveler of whom you asked the way. I pointed ahead – ahead of myself as well as you» is incredibly relevant in the epoch of changes.

Much attention is paid to reforming education processes in higher pedagogical establishments. Taking into account the growing importance of foreign languages, it is language teachers on whom the most emphasis is put. Generally, English is the most popular and most taught among foreign languages in Ukraine. In 2017, over 83,000 school graduates registered for English External Testing, while other foreign languages got only about 7,000 applicants [17].

Educating competent language teachers is a total necessity of the twenty-first century both in Ukraine and in the EU (The State Education Standard of a Foreign Language (1998), The Concepts of Pedagogical Education (1999), The Program «Teacher» (2002), The National Doctrine of Education Development (2002), The Guide for the Development of Language Education Policies in Europe (2003) [6]).

A lot of Ukrainian researchers studied various aspects of training language teachers around the world. H. Yaremko insists on the importance of considering Australian experience [18], Ya. Belmaz believes the US and Great Britain to be worthy examples [2]. China is also facing a transitional period of reforms. Xingyue Hao & Zhiping Yin study college English teaching in China where there are disputes over content-based or skill-driven strategies [7, p. 84]. Mapopa Sanga from the Department of Excellence in Teaching and Learning, Southwestern Oklahoma State University, USA describes a Framework for Teaching L2 English in Malawi. The Framework is expected to be used as a guideline «to train pre-service teachers from the perspective of what would be happening in the secondary school English classroom. It delineates templates that show exactly what a teacher-in-training would be required to do in a classroom situation including roles that students would also be required to perform» [13, p. 68]. University English methodology practitioners in Malawi will improve the strategies of training English teachers with the new pedagogy.

Training highly-qualified English teachers by implementing traditional and innovative methods is an ideal solution. Despite the stress researchers lay on borrowing international language teaching experience, traditional Ukrainian results should be seriously considered in order to get the best of it. The historical aspect of training foreign language teachers was of great interest to N. Hupan, O. Korsakova, P. Lyneiko, T. Lytniova, O. Stoyan and others.

Purpose. The aim of the article is to analyze and structure information on teaching foreign languages in Ukraine from the beginning of the twentieth century till the present time. The following objectives are set: to study university programs, to analyze courses and scheduled hours. Practical training (school practice) is another important issue worth consideration.

Main material. The key research concept is professional training of a foreign language teacher. The term has been widely used in Ukrainian research papers. O. Misechko defines it as a complex, dynamic pedagogical system which is functionally active and

combines contents, aims as well as methods. Self-development professional skills and creative thinking are imperative. [8, p. 16]. In O. Shmyrko's opinion, professional training of a foreign language teacher is a channeled process of gaining knowledge and skills to guarantee high-quality teaching [16]. L. Vygotsky, D. El'konin, S. Rubinstein and others emphasize the inter-dependence of «I-concept» and professional growth.

As for professionalism, O. Shenderuk viewed it in several contexts: in philosophic – professional culture, in psychological – honing values, ideals of professional culture, in social – personal traits, in pedagogical – a high level of profession acquisition, combining all of the above mentioned competencies in the term [15, p. 10]. Besides, studying the period of the second half of the twentieth century, the researcher pointed out several stages of foreign teacher professionalism development: a) from the late 1950s till the middle of the 1980s scientific and practical views on professionalism were formed; b) till 1991 the term «professionalism» became wide-spread while general education welcomed democracy and humanism; c) the first decade of the independent Ukraine was known for a national education paradigm with implementing numerous methods to guarantee professionalism.

The term was used in accordance with changing conditions of the political atmosphere in the country which was more Soviet at first, but later was transformed into a national democratic notion. Analyzing foreign research materials, numerous interpretations were found. Day and Sachs are sure that non-stop professional development of teachers is a must [3, p. 4], while Grundy and Robinson stress on development as key component of teaching [5].

The issue of studying an anthropologic aspect of professional training of foreign language teachers was examined in recent theses by Ukrainian researchers. S. Dolapchy paid special attention to gymnasium education of foreign language teachers at the beginning of the twentieth century. N. Borisova was interested in theoretic and practical aspects of teaching foreign languages as school in 1917-1933 years. O. Okolovych took interest in the same phenomenon though the time frame was the end of the twentieth and the beginning of the twenty-first century. A. Zinchenko studied the history of professional training of a foreign language teacher in Ukraine.

Defining the breaking point of educating language teachers professionally is quite difficult. Dating back the origins of teaching English in higher educational establishments, T. Petrenko considers the Imperial Kharkiv University along with Kyiv-Mohyla Academy the birthplaces. In the nineteenth century, it was a common practice to hire foreigners there. D. Shmerfeld, Williamson, N. Struve, R. Denet, H. Dauns, R. Sherzl, Iu. Furber and other foreign lecturers worked in Kharkiv. Analyzing the popularity of foreign language in the early 1900s, T. Petrenko mentions that despite the fact that English was taught in the Kharkiv Collegium, the number of people knowing German and French was still dominating. In the Lviv University, Yu. Shelest [14] emphasizes that German was a teaching language. Foreign language courses were planned for the first years of university studies. All in all, foreign languages were widely used in the pre-revolutionary era.

N. Bavykina and A. Zinchenko prove that professional training of foreign language teachers was established at the threshold of the twentieth century [1]. Outlining the system stages of professional training of a foreign language teacher, O. Misechko [8] points out the initial ones. The researcher studied the period of 1900-1960 in the thesis. The first stage was 1900-1917 years when the origins of training professionals to teach German, French and English were placed. The second was devoted to creating a general base for professional pedagogical education. The organization of linguistic education (foreign languages) establishments dates back to the third stage (the 1930s-1940s), while the years from 1941 till 1964 were about completing the creation of system traits of professional training of a foreign language teacher.

In the Soviet universities, achievements of the Imperial epoch were often neglected. The Soviet higher education was being built. Analyzing higher educational establishments, the cradles of foreign language spreading were the Kyiv and Kharkiv universities where

Romano-Germanic departments were opened. The compulsory subjects were two foreign languages along with two classic ones (Greek and Roman) and history-related courses. The main accent was on theoretic subjects where lectures and practice classes were most often. Later writing subject and scientific seminar papers were introduced. Generally, communicative methods were often implemented to forward speaking skills.

At the beginning of the twentieth century, women higher educational courses were opened in several regions. They made a significant contribution as graduates were highly trained specialists. In the 1920s, Institutes of Folk Education became popular due to the introduction of practical training. Unfortunately, the tendencies weren't widely supported in the post-revolution time. Instead, studying Bolshevik courses was made necessary at the expense of languages.

In 1930, the Ukrainian Institute of Linguistic Education together with language training schools focused on pedagogical, translational and scientific skills of graduates. Language courses were taught in a foreign language. To fill in the practice gap, lesson observations and discussions were used; students taught practical lessons at school, studied school language books and education methods for different age groups.

During the 1950s – 1960s there was a sudden increase in the number of students at philological departments. The most popular language was English – over 60 %, French – about 30 %, German and Spanish shared the left 10 % [9].

From the end of the 1950s, the system of professional training of a foreign language teacher became better structured than before, with individual work and more activities, including speaking, writing, analytical and home reading. Special language courses were in the center of attention getting more hours at the expense of non-specialized ones. This was the time when teaching methods were improved by adding various types of translation, abstracting of schemes and texts, making reports.

In the 1960s, the Drohobych Pedagogical Institute opened English, German and later French specializations. Besides, chairs of teaching methods were established in many Ukrainian universities. The main innovation was about introducing philological courses and teaching practices in the process of training language teachers. History of Language, Theoretic and Normative Grammar, Theoretic Phonetics, Lexicology, Latin and Foreign Language Literature/Geography/Culture were made mandatory in 1963. Consequently, special literature for professional language training of university students was published. Lecture courses got 20-50 academic hours, while practical – much more, i.e. the Practical Course of English – 2000 [9].

In 1963, the training period for foreign teachers was changed from 4 to 5 years. As a result, there was a slight increase in academic hours of the following courses: the main foreign language (36 academic hours) and methods of teaching a foreign language (20 academic hours). The course «Text Interpretation» (24 academic hours) was a novelty. Naturally, more courses were added, e.g. Second Foreign Language, Stylistics, General Linguistics, etc. In the third year, a term project was to be created which could be further developed into a diploma instead of taking state exams in the fourth year. Then, the system for professional training of foreign language teachers was finally formed and systemized. With minor changes, it was widely used. The 1970s brought out technological breakthroughs which went on growing ever after.

Till the middle of the 1980s, communist tendencies were quite strong in education. Nevertheless, individual work prospered in form of after-class courses and linguistic clubs, at the same time life-long education concept was popularized. Teaching practice was in the center of attention. The tendency of two-profile specializations was also recovered in 1984-1985. To be exact, History and Foreign language was opened in the Voroshylovhrad and the Mykolayiv Pedagogical Institutes while the Kherson institute was enriched with the English and German specialization.

The «Poltava» plan was brought out to strengthen links between schools and higher pedagogical establishments. Combining theoretical and practical aspects, students were to apply gained knowledge to accumulate real-life skills to work at schools of various types.

The dawn of the education revolution was at the end of the 1980s when creative approaches in theoretical and practical courses were welcomed stimulating interest of students. In the late 1990s, a level system of higher educational establishments was offered. Universities became independent to decide on curricula. General psychological and pedagogical courses were introduced as well as new philological courses, e.g. English Phraseology. Moral aspects of human's personality were widely discussed [4, p. 28].

At the same time, language courses got more academic hours. There, innovative technologies were in demand, i.e. audio and video materials. As for the practical aspect, future foreign language teachers had to write numerous lesson plans for school to successfully complete the training.

At the beginning of the twenty-first century, first Masters of Teaching foreign languages graduated. They attended theoretical courses such as Literature Text Analysis and improved knowledge of a second foreign language.

Analyzing methodology for training foreign language teachers, a clear change from «the natural method» – resembles learning a native language by a child – at the beginning of the twentieth century to the competence-based approach in the new millennium is traced. The later consists of information, communication, personal, special, multicultural and social competencies. Naturally, computer technologies have grown in popularity becoming a 100 % must of the twenty-first century.

The main teaching methods of proved effectiveness are problem-solve studying, dialogs, success situations, etc. Getting down to pedagogical activities, lectures, seminars and practical classes are key forms. Group work has been in wide use in English classrooms for a long time. Now, a lot of stress is made on individualization of educational process. Hue You from Shandong University of Finance and Economics, China, who studies personalized English teaching in college points out that «teachers need to take students' individualization into consideration, and improve their efficiency and quality in lesson preparation and lesson giving, avoid repetition work, and finally improve the level of college English teaching and better guarantee the teaching quality» [19, p. 43].

Studying university curricula of higher educational establishments for foreign language teachers, there has been a variety of transformations over the last century. The accent has been on language-centered courses at first, though later the pedagogical training which is of utmost importance for successful pupils' teaching has been closely considered. New courses oriented towards professional expertise have been added, e.g. Innovative Methods of Foreign Language Teaching, etc. O. Piehota stresses on the importance of pedagogical subject cycles and pedagogical training via an activity approach to educate a self-responsible and reflexive specialist [11, p. 3]. The researcher also notes that it is essential to be knowledgeable about the development of educational systems in the home countries of a to-be-taught language as well as to study the following courses Basics of Pedagogical Expertise, Educational Technologies, Teacher's Individuality: Theory and Practice.

Importantly, the course «Methods of Teaching a Foreign Language» has been vital for training specialists. It has been number one issue for Publishing houses and Methodological organizations. For several decades now, great support to English-teaching staff has been providing the British Council. The organization offers workshops, conferences and methodological literature. In 2016, the program «English teachers- change agents» was launched together with GoGlobal. The main aim is to create a community of English trainers in several regional centers. The first stage was about introducing new methodologies of teaching English, while the second was centered on sharing received knowledge at local regional workshops.

What is more, the British Council takes active part in the program introduced together with the Ministry of Education and Science «New Generation School Teachers». According to the analysis of university programs for English-teachers, about 4 % of study time was devoted to methodological training [12, p. 19] and the teaching language is mostly Ukrainian. Therefore, a new program was developed focusing on critical thinking, English speaking and skills to study. Due to the changes, now the methodological courses are to last 660 academic hours and teaching practice is to be its inseparable part. At first, it is guided observation. Then teacher assistance practice is on. The finishing touch is work as an assistant teacher. The 21 modules correspond with European education standards. They are taught in English and include an essential IT component. Later, the program components are to be implemented in training teachers of other foreign languages. Consequently, methods of foreign language teaching with innovative technologies are worth closer consideration as well having the innovated courses not only of a theoretical but mainly practical basis in curricula.

Originality. Among dozens of courses in curricula of higher pedagogical educational establishments, currently it's strong philological training of the communication and competency-based approaches as well as deep understanding of ways to teach that get the most academic hours. In current curricula special attention is to be paid at the methods of using innovative technologies on the basis of strong methodological skills.

Conclusions. Today, general economic globalization and internationalization of higher education makes it necessary to optimize the Ukrainian educational system. Following international tendencies is necessary, though customizing the system according to the society needs with implementing national achievements is reasonable.

After analyzing the century of functioning pedagogical educational establishments in various forms – institutes, professional courses, universities, certain traditional aspects of teacher training are worth using in current and future curricula. First of all, it is practical training which in general organized from the third to the eighth terms, including observation, assistant and teaching practices. Most higher pedagogical educational establishments also have summer camp or language camp practices. Secondly, it is proper organization of education process is essential in the scope of philological, methodological, pedagogical, psychological and innovation-technological chairs. Thirdly, it is a balanced ratio between general educational, philological and methodological cycles in curricula. The fourth aspect is initial introduction to theoretical and further following of practical subjects as it was common in Ukrainian pedagogical institutes in the twentieth century. Next, a tendency for professional self-education and self-development as well as life-long education is worth inheriting; it resembles European and world-wide trends.

Updating and reforming the Ukrainian system of higher education, the experience and prior achievements are efficient components of substantial contribution potential in the present and future.

Список використаної літератури

1. Бавикіна М. Ю. Історія професійної підготовки вчителя іноземної мови в системі освіти України / М. Бавикіна, А. Зінченко // Вісник Черкаського університету : [зб. наук. ст.] – Вип. 148. Серія «Педагогічні науки». – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – С. 63–97.
2. Бельмаз Я. М. Професійний розвиток викладачів вищої школи у Великій Британії та США : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Я. М. Бельмаз ; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – Луганськ, 2011. – 40 с.
3. Day, C., & Sachs, J. (2009). Professionalism, performativity and empowerment: Discourse in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.). *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3–32). Berkshire, England: Open University Press.
4. D'Arms, J., & Jacobson D. (2014). Introduction. *Moral Psychology and Human Agency: Philosophical Essays on the Science of Ethics*. Oxford: Oxford University Press, – P. 1-8. doi: 10.1093/acprof:oso/9780198717812.001.00 01

5. Grundy, Sh., & Robinson, J. (2009). Teacher professional development: Themes and trends in the recent Australian experience. In C. Day & J. Sachs (Eds.). (*International handbook on the continuing professional development of teachers*) (pp. 146–166). Berkshire, England: Open University Press.
6. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe (2003). Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf.
7. Nao, Xingyue, & Zhiping, Yin (2015). College English Teaching Reform in China: An Orientation toward ESP. (*International Journal of English Language Teaching*), vol. 2, No. 2, 77–86. doi: 10.5430/ijelt.v2n2p77
8. Місечко О. Є. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних закладах України (1900-1964 pp.) : автореферат дисертації ... доктора педагогічних наук : 13.00.01 / О. Є. Місечко ; Інститут педагогіки НАПН України. – Київ, 2011. – 50 с.
9. Околович О. В. Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дисертація ... кандидата педагогічних наук : 13.00.01 / О. В. Околович ; Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – Дрогобич, 2014. – 309 с.
10. Панченко В. В. Вимоги до організації контролю навчальної діяльності у вищих педагогічних закладах освіти : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції [«Педагогіка в системі гуманітарного знання»], (м. Одеса, 8-9 вересня 2017 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. – С. 16–18.
11. Пехота О. М. Сучасні підходи до педагогічної підготовки вчителя іноземної мови: концепція, зміст, модель, перспективи розвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2002/20-7-9.pdf>
12. Програма проведення педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови за інноваційною типовою програмою на 2015–2019 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://vspu.edu.ua/faculty/lingvo/imgLingvo/br3.pdf>.
13. Sanga, Mapora. (2016). Development of a Framework for Teaching L2 English as a Situated Practice in Malawi. (*International Journal of English Language Teaching*), Vol. 3, No. 2, 58–71. doi: 10.5430/ijelt.v3n2p58
14. Шелест Ю. Н. Историко-педагогические основы проблемы изучения иностранных языков в университетах Украины XIX – начала XX века / Ю. Н. Шелест // Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета : Серия : Педагогика, психология. – 2013. – № 2 (13). – С. 306–309.
15. Шендерук О. Б. Проблема розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореферат дисертації ... кандидата педагогічних наук : 13.00.01 / О. Б. Шендерук ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2017. – 20 с.
16. Шмирко О. С. Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти : дисертація ... доктора педагогічних наук : 13.00.04 / О. С. Шмирко ; Хмельницький національний університет. – Хмельницький, 2016. – 285 с.
17. Статистичні дані щодо реєстрації учасників основної сесії зовнішнього незалежного оцінювання 2017 року. (2017). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/05/stat_register_17.pdf
18. Яремко Г. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії : дисертація ... кандидата педагогічних наук : 13.00.04 / Г. В. Яремко ; Національний університет «Львівська політехніка». – Львів, 2017. – 280 с.
19. You, Hua. (2015). Personalized College English Teaching Based on Collaboration among Teachers. (*International Journal of English Language Teaching*), Vol. 2, No. 2, 40–44. doi: 10.5430/ijelt.v2n2p40.

References

1. Bavykina, N. Yu., & Zinchenko, A. (2009). History of professional training of foreign language teachers in the educational system of Ukraine. *Vysnyk Cherkas'kogo unyversytetu (Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences)*, 148, 63 – 97 (in Ukr.)
2. Bel'maz, Ya. M. (2011). *Professional development of Lecturers in Great Britain and the USA*: abstract of the Thesis for Doctor of Pedagogical Science. Luhansk: Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (in Ukr.)
3. Day, C., & Sachs, J. (2009). *Professionalism, performativity and empowerment*: Discourse in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3–32). Berkshire, England: Open University Press (in Engl.)
4. D'Arms, J., & Jacobson D. (2014). *Introduction. Moral Psychology and Human Agency: Philosophical Essays on the Science of Ethics*. Oxford: Oxford Universtiy Press, – P. 1-8. doi: 10.1093/acprof:oso/9780198717812.001.00 01 (in Engl.)

5. Grundy, Sh., & Robinson, J. (2009). *Teacher professional development: Themes and trends in the recent Australian experience*. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 146–166). Berkshire, England: Open University Press (in Engl.)
6. *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* (2003). Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf. (in Engl.)
7. Hao, Xingyue, & Zhiping, Yin (2015). College English Teaching Reform in China: An Orientation toward ESP. (*International Journal of English Language Teaching*), vol. 2, No. 2, 77–86. doi: 10.5430/ijelt.v2n2p77 (in Engl.)
8. Misechko, O. E. (2011). *Forming the system of professional training of foreign language teachers in higher pedagogical educational establishments of Ukraine (1900-1964)* : Abstract of the Thesis for Doctor of Pedagogical Science. Kyiv: The Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (in Ukr.)
9. Okolovych, O. V. (2014). *Training foreign language teachers in higher pedagogical educational establishments of Ukraine (the second half of the 20th – the beginning of the 21st century)* : Thesis for Candidate of Pedagogical Science. Drohobych: Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (in Ukr.)
10. Panchenko, V. V. (2017). *Requirements of organizing control of learning activities in higher pedagogical educational establishments*. Pedagogy in the system of humanitarian knowledge. Materials of III scientific-practical conference (Odesa, 8-9 Sept. 2017), p. 16–18 (in Ukr.)
11. Piehota, O. M. (2002). *Modern approaches to pedagogical training of foreign language teacher: concept, contents, model, development prospects*. Retrieved from <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2002/20-7-9.pdf>. (in Ukr.)
12. *Program of conducting a pedagogical experiment on methodological training of future English teachers using the Innovation Program for 2015-2019 years* (2015). Retrieved from <https://vspu.edu.ua/faculty/lingvo/imgLingvo/br3.pdf>. (in Ukr.)
13. Sanga, Mapopa. (2016). Development of a Framework for Teaching L2 English as a Situated Practice in Malawi. (*International Journal of English Language Teaching*), Vol. 3, No. 2, 58–71. doi: 10.5430/ijelt.v3n2p58 (in Engl.)
14. Shelest, Yu. N. (2013). Historical and pedagogical fundamentals of the foreign language learning problem in the universities of Ukraine of XIX – early XX century. *Vektor nauky Tol'yattyskogo Gosudarstvennogo unyversyteta (Vector of Science of TSU. Series: Pedagogy, psychology)*, 2, 306 – 309 (in Russ.)
15. Shenderuk, O.B. (2017). *The issue of professionalism development of future foreign language teachers in higher educational establishments of Ukraine (the second half of the 20th – the beginning of the 21st century)*: Abstract of the Thesis for Candidate of Pedagogical Science. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University (in Ukr.)
16. Shmyrko, O. S. (2016). *Pedagogical conditions of professional development of future foreign language teachers in the system of University pedagogical education*: Thesis for Doctor of Pedagogical Science. Khmelnytsk: Khmelnytsk National University (in Ukr.)
17. *Statistics for registering participants for the main part of External Testing* (2017). Retrieved from http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/05/stat_register_17.pdf
18. Yaremko, H. V. (2017). *Professional development of School Teachers in Australia*: Thesis for Doctor of Pedagogical Science. Lviv: Lviv Polytechnic National University (in Ukr.)
19. You, Hua. (2015). Personalized College English Teaching Based on Collaboration among Teachers. (*International Journal of English Language Teaching*), Vol. 2, No. 2, 40–44. doi: 10.5430/ijelt.v2n2p40. (in Engl.)

Abstract. Bakhmat L., Bel'maz Ya. Historical Aspect of Training Foreign Language Teachers in Higher Educational Establishments of Ukraine in the 20th century

Purpose. The paper studies the issue of training foreign language teachers in Ukraine of the 20th century. The origins of training linguistic professionals for school date back to the early 1900s. Throughout the century, the higher educational system faced a myriad of changes, including curricula (courses, academic hours, teaching practices, etc.) and teaching approaches, falling under the influence of political regimes. Reforming the national educational system nowadays, the main focus is on sharing European practices.

Methodology. The general scientific, chronological, comparative, retrospective and interpretational methods were used in the article.

Theoretical basis. The work presents the definitions of «professional training» and «training foreign language teachers» concepts, as well as offers the overview of pedagogical studies of Ukrainian researchers interested in training foreign language teachers at higher pedagogical

establishments of Ukraine in the 20th century: Olha Misechko (2011), Volodymyr Okolovych (2014), Olena Shmyrko (2016), Olena Shenderuk (2017).

Originality. *Analyzing the changes of curricula for foreign language teachers, the authors note the increasing importance of innovative technologies based on strong methodological skills, deep language knowledge with an accent on communication.*

Conclusions. *The authors argue that traditional basics are worth inheriting, including practical training (observation, assistant and teaching practices); proper organization of education process (professional staff of university chairs specializing in philological, methodological, pedagogical, psychological and innovation-technological disciplines); a balanced ratio between general educational, philological and methodological cycles in curricula, initial introduction to theoretical and further following of practical subjects; the growing role of professional life-long self-education and self-development.*

Key words: *foreign language teacher; professional training; training of a foreign language teacher; higher pedagogical educational establishments; curricula; learning process; cycles of study disciplines; historical aspect.*

*Одержано редакцією 15.08.2017
Прийнято до публікації 29.08.2017*

УДК 373.21:159.922.7 (045)

БОБРО Лілія Вікторівна,
аспірантка кафедри педагогіки, Ніжинський
державний університет імені Миколи Гоголя,
Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УМІННЯ ДОЛАТИ СТРАХ

Анотація. *Визначено й проаналізовано основні педагогічні умови ефективного формування вміння долати страх у дітей старшого дошкільного віку. Здійснено аналіз наукових підходів щодо створення й ефективного впровадження кожної визначеної педагогічної умови. Розглянуто основні установки щодо забезпечення визначених умов формування вміння долати страх у дошкільників. Розкрито принципи, на яких педагогам доцільно будувати виховний процес із формування у старших дошкільників уміння долати страх.*

Ключові слова: *страх; уміння долати страх; педагогічні умови; принципи формування вміння долати страх; диференційований підхід; казкотерапія; моделювання ситуації; вправлення; виховання; старші дошкільники.*

Постановка проблеми. Сучасне соціальне середовище, у якому відбувається розвиток дитини старшого дошкільного віку, наповнене безліччю ризиків, загроз, небезпек, що спричинені агресивністю суспільства. Дошкільники мають вільний доступ до інформації про військові дії, смерті, поранення, терористичні акти, техногенні катастрофи, стихійні лиха. Герої сучасних мультфільмів і комп'ютерних ігор здебільшого характеризуються зловісним виглядом і жорстокістю. Ускладнює ситуацію надмірне матеріальне розшарування населення, невизначеність перспектив, емоційна напруженість дорослих і дефіцит часу, формалізація стосунків, жорстка регламентація буття, постійний поспіх. Сукупність усіх зазначених причин приводить до виникнення в дітей старшого дошкільного віку страхів, що негативно впливає на становлення особистості в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості формування вміння долати страхи в дітей старшого дошкільного віку знайшли відображення у працях

О. Кононко. Причини виникнення страхів досліджували Л. Акоюн, В. Корнілова. Характеристиці процесу виникнення й подолання страхів у дітей різного віку присвячено психолого-педагогічні праці Л. Аболіна, Л. Адаменко, А. Ананьєва, П. Анохіна, І. Беганцової, Н. Белянкової, Г. Бреслава, В. Вілюнаса, В. Гарбузова, Б. Додонова, О. Запорожця, О. Захарова, К. Ізарда, Є. Ільїна, Н. Карпенко, О. Кононко, А. Маркса, Л. Олійник, А. Орлова, Л. Орлової, М. Осоріної, О. Петрунько, А. Прихожан.

Мета статті – визначити і проаналізувати педагогічні умови ефективного формування в дітей старшого дошкільного віку вміння долати страх.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи проблему страхів і вміння їх долати дітьми старшого дошкільного віку, виявилось, що звичайні умови організації життєдіяльності дитини в сім'ї та дошкільному навчальному закладі не сприяють розвитку у старших дошкільників указанного вміння.

Згідно підходу О. Кононко [1, с. 26], центральною фігурою, «борцем із дитячими страхами» традиційно вважають дорослу людину, яка працює з цими почуттями, застосовує сучасні методи. Утім, якщо страх проявляється у старшому дошкільному віці, доцільно зробити відповідальною за його подолання саму дитину як свідому особистість, яка здатна мобілізувати свій внутрішній потенціал. Також О. Кононко зазначає, що опікуючись проблемою дитячих страхів і створенням сприятливих умов для формування в дошкільників уміння їх долати, доцільно керуватися такими установками: неприпустимо лякати дошкільників страхами заради досягнення їхньої слухняності; неправомірно соромити дітей за їхній страх; небажано залишати дошкільника наодинці з проблемою в незнайомій або надміру складній для нього ситуації.

Т. Зінкевич-Євстигнеєва [2, с. 183] зазначає, що одним із методів корекції дитячих страхів, що відноситься до арттерапевтичного напрямку, є казкотерапія – метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, удосконалення взаємодії з навколишнім світом.

Згідно підходу А. Ковалевської [3], першим кроком у подоланні страхів є їх зображення. Наступним – моделювання виходу з ситуації, що викликає страх, напруження.

Б. Жеребковський [4] уважає, що виховний процес із формування у старших дошкільників уміння долати страх педагогам доцільно будувати на таких принципах:

- *науковості* (усі відомості, що пропонуються дошкільникам, повинні ґрунтуватися на науковому фактичному матеріалі);
- *доступності* (наукова інформація має бути адаптована до сприймання дітьми дошкільного віку, логічно структурована);
- *наочності* (інформацію, що надається дітям, доцільно супроводжувати демонстрацією наочного матеріалу, проведенням дослідів, прикладами з життя дітей, літературних джерел, використанням художнього образного слова);
- *системності* (нові знання повинні базуватися на загальних знаннях, які вже мають діти, сприяти формуванню в дошкільників уявлень і понять щодо фізичної, психічної та соціальної сфер здоров'я);
- *урахування індивідуальних особливостей* дітей (обов'язково враховувати індивідуальні можливості особистості);
- *активності особистості* (теоретичні знання доцільно закріплювати у практичній діяльності, створювати умови для самостійного пошуку дітьми фактичного матеріалу щодо формування складників здоров'я).

Умови оптимізації процесу формування вміння долати страх – це ті чинники, що стимулюють, активізують поведінку дітей, обумовлюють повніше виявлення їхніх можливостей і вмінь, не викликаючи, водночас, переобтяження ні дітей, ні педагогів.

Зважаючи на складність процесу долаття страху, його залежність від багатьох чинників, можна констатувати, що оптимізувати його не може одна педагогічна умова

чи декілька умов, які не пов'язані безпосередньо сутнісними зв'язками. Необхідний певний комплекс педагогічних умов, під яким розуміємо таку їх сукупність, у якій кожна слугує досягненню однієї з конкретних цілей на шляху до кінцевої мети. Так кожна попередня умова готує підґрунтя для наступної.

Аналіз досліджуваної проблеми дозволив виокремити і схарактеризувати *педагогічні умови* ефективного формування у дошкільників уміння долати страх.

Першою умовою є – *збагачення знань дітей про уміння долати страх, його значення в житті та ефективні способи звільнення від нього.*

Згідно «Базового компонента дошкільної освіти» у дитини слід сформувати вміння самостійно вирізняти основні небезпечні чинники довкілля; надати знання, як треба поводитися з незнайомими предметами і речовинами; навчити орієнтуватися у правилах поведінки з незнайомими людьми вдома і на вулиці; познайомити з основними запобіжними знаками дорожнього руху, міського і залізничного транспорту, хімічної та пожежної безпеки, безпеки ураження електрострумом; вивчити телефони основних служб допомоги, щоб за потреби дитина могла ними скористатися; розповісти про людей, які можуть допомогти у критичній ситуації, розвивати в дошкільників уміння швидко до них звернутися; дати уявлення про основні правила поведінки в екстремальних умовах; привчати до надання першої допомоги і самопомоги в разі травми, носової кровотечі, опіку, укусів тварин чи комах, травмування; культивувати навички безпечної поведінки при агресивному поведінні однолітків або дорослих [5].

Л. Лохвицька [6, с. 135] уважає, що в дошкільних навчальних закладах слід так організувати навчально-виховний процес, щоб діти отримували цікаву і доступну для їхнього сприйняття інформацію, задовольняли інтереси, з'ясовували сутність речей навколишньої дійсності. Це, відповідно, сприятиме стимулюванню ціннісного ставлення до власного життя, виникненню адекватних реакцій на різноманітні чинники ризику для життя. Також Л. Лохвицька зазначає, що через організовану в дошкільних навчальних закладах життєдіяльність діти мають сприймати світ у його різноманітних формах, зв'язках і залежностях. Особливостями психічного розвитку дітей дошкільного віку є прояви ними допитливості та безстрашності, оскільки вони ще не здобули негативного життєвого досвіду. Саме тому ризик, що вони можуть потрапити в небезпечну ситуацію, оскільки ще не досить обізнані через свій вік із різними негативними чинниками, є великим. Навчити дітей орієнтуватися під час виникнення небезпеки – одне з важливих завдань. Цьому сприяють різні форми навчально-виховної роботи з дошкільниками, серед яких і використання творів художньої літератури. Цей різновид взаємодії вихователя з дітьми проходить у декілька етапів.

Наступною педагогічною умовою є *зведення з допомогою оцінювання авторитетних дорослих уміння дитини долати страх до найвищих цінностей, посилення відповідної мотивації.*

С. Михальська [7, с. 24] зазначає, що дорослі відіграють провідну роль у розвитку особистості дитини, навчають дитину правил поведінки, які організують її в повсякденних справах, налаштовують на позитивні вчинки. Висуваючи вимоги, оцінюючи вчинки, вони вимагають від дітей виконання правил. Поступово дошкільники починають самостійно оцінювати свої вчинки на основі власних уявлень про те, якої поведінки чекають від них дорослі й однолітки. Найближчим соціальним середовищем дитини є, як правило, сім'я. Тривалий час вона найвідчутніше впливає на формування її особистості. Особлива значущість сімейного мікросередовища пояснюється відносною самостійністю дитини, залежністю життя і благополуччя від піклування і допомоги дорослих людей, які її виховують. Такі впливи, як схвалення чи несхвалення батьків, є регулятором і стимулом нормального розвитку дитини. Від їх характеру залежить формування деяких властивостей дитини та її поведінки, у тому числі, й у стресових ситуаціях.

Т. Дуткевич [8] вважає, що саме оцінювання дорослого впливає на формування адекватного самооцінювання дитини та її поведінки в різних життєвих ситуаціях. У тричотири роки дитина тільки починає вирізняти деякі вміння, особистісні та пізнавальні риси, тому завищує свої можливості в досягненні результату, майже не вміє знаходити помилки в порівнянні зі зразком. Прагнення дорослого привернути увагу дошкільника до його недоліків сприймається останнім негативно як узагальнена особистісна оцінка зі значенням «поганий». За умови розвинутого досвіду спілкування дитина п'яти років знає про свої вміння, має деяке уявлення про пізнавальні можливості, особистісні риси, адекватно реагує на успіх і невдачу. У шість-сім років дошкільник усвідомлює свої фізичні, особистісні й розумові можливості, оцінює їх правильно. На основі знань і думок про себе в дошкільника розвивається найскладніший компонент самосвідомості – самооцінка. Вона багато в чому залежить від того, як дитину оцінює дорослий. Чим точніша й аргументованіша оцінка дія дорослого, тим сприятливіші умови формування самооцінки. Оцінка дорослого дитини повинна відігравати стимулюючу роль, мобілізувати зусилля дитини на отримання результату. Занижені оцінки дорослих мають найбільш негативні наслідки, знижують самостійність та ініціативність дитини.

Специфіка впровадження у практику моделі формування вміння долати страх зумовлює *вправління дошкільників в сім'ї та ДНЗ у вміннях реалістично оцінювати загрозу, підтримувати оптимістичне самопочуття, доцільно регулювати поведінку і приймати адекватні рішення.*

На думку О. Кононко [1], виховання в дітей 5-7 років уміння долати страх, передбачає: 1) розширення й поглиблення уявлень педагога про зміст і прояви вміння дошкільників долати страх; 2) уведення до плану педагогічної роботи проблеми страху і формування в дошкільників уміння їх долати як одного з актуальних виховних завдань; 3) розподіл вихованців на підгрупи за типовою поведінкою в загрозових ситуаціях; 4) організація диференційованої роботи з кожною підгрупою дошкільників; 5) урізноманітнення технології формування в дітей 5-7 років уміння долати страхи в різних умовах життєдіяльності; 6) оновлення змісту, форм і методів роботи з батьками щодо виховання в дошкільників уміння долати страх.

Програма виховання й навчання має бути адресною, індивідуалізованою, урахувати індивідуальні та вікові особливості дітей, рівень сформованості вміння долати страх кожного дошкільника. Тому наступною умовою визначено *впровадження диференційованого підходу до виховання вміння долати страх у дітей різного віку, статі та міри його сформованості.*

Диференційований підхід ґрунтується на визнанні дитини найвищою цінністю і спрямований на створення відповідних умов для становлення дошкільника як особистості, яка живе повноцінним життям, у якій збалансовані тенденції до самореалізації, саморозвитку і самозбереження. Основними способами спілкування дорослого з дитиною в такому разі є запрошення, співпраця, розуміння, визнання дитини такою, якою вона є, уміння стати на її позицію [9, с. 30].

Найважливішими завданнями навчально-виховної роботи, яка реалізує диференційований підхід до дитини, є: навчити жити у змінному, плінному світі, адаптуватися до змін, відчувати смак свободи, самоактивності, власної творчості, розвинути базис особистості культури, навчити бути частиною суспільства. Диференційований підхід базується на знанні індивідуальних особливостей дитини [10].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Для ефективного формування вміння долати страхи в дітей старшого дошкільного віку необхідно створити спеціальні умови, які забезпечать активізацію самосвідомості дітей, стимулювання їхньої суб'єктивної активності, створення відповідної мотивації, а також посприяти ефективній підготовці вихователів до діяльності щодо розв'язання заявленої

проблеми. Слід також залучити батьків до співпраці з дошкільним навчальним закладом для збагачення їхніх знань, набуття певних умінь і навичок щодо ефективного формування вміння долати страх у дошкільників.

Серед перспектив подальшого дослідження даної проблеми виокремлюємо роботу з вивчення інноваційних підходів щодо формування вміння долати страх у дітей молодшого дошкільного віку.

Список використаної літератури

1. Кононко О. Л. Навчаємо старших дошкільників відрізняти реальні страхи від уявних / О. Л. Кононко // Вихователь-методист дошкільного закладу : Щомісячний спеціалізований журнал. – 2016. – № 7. – С. 25–35.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 235 с.
3. Ковалевська А. О. Програма психологічної корекції страхів молодших школярів засобами образотворчої діяльності / А. О. Ковалевська // Психологія. – 2013. – № 10. – С. 188–189.
4. Жеребковський Б. М. Інструктивно-методичні рекомендації / Б. М. Жеребковський // Дитячий садок. – 2012. – № 4. – С. 26.
5. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6–19.
6. Лохвицька Л. Формування основ безпечної поведінки в дітей дошкільного віку (на матеріалі використання польської народної літератури) / Л. Лохвицька // Гуманітарний вісник (Педагогіка). – 2011. – № 23. – С. 134–138.
7. Михальська С. А. Вплив сім'ї на формування особистості дитини / С. А. Михальська // Вісник № 121. – Том II. – 2014. – С. 24.
8. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
9. Киричук Т. В. Особистісно орієнтований підхід до дитини в освітньому просторі ДНЗ / Т. В. Киричук // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 4 (44). – С. 30.
10. Бондар С. П. Гуманізація процесу навчання в школі : навчальний посібник / за ред. С. П. Бондар. – 2 вид., доповн. – Київ : Стило, 2001. – 256 с.

References

1. Kononko, O. L. (2016). Teaching Preschoolers to Distinguish between Real and Fictional Fears. *Vyhovatel'-metodyst doshkylnogo zakladu (Preschool teacher)*, 7, 25–35 (in Ukr.)
2. Zinkevich-Evstigneeva, T. D. (2006). *Forms and Methods of Work with Fairytales*. St. Petersburg: SPB.: «Rech» (in Russ.)
3. Kovalevs'ka, A. O. (2013). Programme of Psychological Fear Correction in Preschoolers by Means of Visual art. *Psychologia (Psychology)*, 10, 188–189 (in Ukr.)
4. Zherebkovskiy, B. M. (2012). Instructional and Methodological Guidance. *Dytyachyi sadok (Preschool)*, 4, 26 (in Ukr.)
5. Base Component of Preschool Education in Ukraine. (1999). *Doshkyl'ne vyhovannya (Preschool Education)*, 1, 6–19 (in Ukr.)
6. Lokhvytska, L. (2011). Formation of Behaviour-Based Safety in Preschoolers. *Humanitarnyi Visnyk (Humanities Bulletin (Theory of Education))*, 23, 134–138 (in Ukr.)
7. Mykhalska, S. A. (2014). Family Influence on Formation of Child's Personality. *Bulletin Visnyk (Bulletin Visnyk)*, 121, Vol II, 24 (in Ukr.)
8. Dutkevych, T. V. (2012). *Child Psychology*. Kyiv (in Ukr.)
9. Kyrychuk, T. V. (2013). Learner-Cetered Approach to a Child at Preschool. *Tavryiskyi Visnyk Osvity (Tavrya Education Bulletin)*, 4 (44), 30 (in Ukr.)
10. Bondar, S. P. (2001). *Humanization of the Learning Process at School*. Kyiv: Stylos (in Ukr.)

Abstract. *Bobro L. V. Educational Circumstances for Forming the Ability to Overcome Fear in Preschool-Age Children.*

Introduction. *A preschool-age child develops in the modern social environment full of risks, threats, and dangers, which are caused by social aggression. Preschoolers have free accesses to the information about military actions, deaths, wounds, acts of terrorism, industrial and natural disasters, etc. Cartoon and computer game characters are mainly represented as rude and have sinister appearances. The problem is intensified by social stratification, uncertain prospects, emotional intensity of adults, time pressure, and formal relations. As a result, fear is formed in preschool-age children.*

Purpose. *Define and analyse educational circumstances under which preschoolers successfully form their ability to overcome fear.*

Results. According to the research of preschoolers' fears and ability to overcome them, usual conditions of living environment in a family and at preschool do not contribute to the development of the ability. Educational circumstances for forming the preschoolers' ability to overcome fear are as following: enrich children's knowledge about the ability to overcome fear, its importance in life and effective ways to lose it; evaluate the ability as a core value with the help of authoritative adults; train preschoolers in a family and at preschool to assess threats realistically, to maintain positive energy, to regulate one's own behaviour and to make adequate decision; implement differentiated instruction teaching while forming the ability in children of different ages, sexes and levels of fear formation.

Originality. Meaning and structure of the notion 'the ability to overcome fear' are defined; criteria, characteristics, and levels of 5-7-year-old children's ability to overcome fear are determined; educational circumstances within the field are described; content, forms and methods of education relevant to the point are defined.

Conclusion. Special circumstances should be created in order to successfully form the ability to overcome fear in preschoolers. These circumstances should intensify children's consciousness, stimulate their subjective activity, form appropriate motivation, and provide effective teacher training concerning the described issue. The prospects for future investigation are seen in learning innovative approaches to forming the ability to overcome fear in preschoolers.

Key words: Overcome Fear; the ability to overcome fear, educational circumstances; principles of forming the ability to overcome fear; differentiated instruction teaching; modelling; exercises; education; Preschool-Age Children.

Одержано редакцією 08.09.2017
Прийнято до публікації 15.09.2017

УДК 378.1(045)

БРИЛЬ Юлія Олексіївна,
викладач кафедри теорії та практики управління,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря
Сікорського», Україна

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ДОКУМЕНТОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Анотація. Висвітлено сучасний стан наукового розроблення проблеми становлення й розвитку документознавчої освіти в Україні на засадах історико-педагогічних досліджень. Проаналізовано і схарактеризовано основні етапи генезису документознавчої освіти, її кількісні та якісні показники. Розглянуто питання цілеспрямованого впровадження й реалізації компетентнісного підходу в систему професійної підготовки майбутніх документознавців, такий комплексний науковий напрям дослідження, як документознавча професіологія. Визначено новий етап розвитку процесу підготовки фахівців документно-інформаційної сфери. Доведено, що інтеграційні процеси освітнього простору визначають нові орієнтири розвитку документознавчої освіти, напрями її оновлення та модернізації для здійснення професійної підготовки якісно нової генерації висококваліфікованих, ініціативних, високоінтелектуальних і творчих фахівців.

Ключові слова: документознавство; інформаційна діяльність; документознавча освіта; документознавча професіологія; компетентнісний підхід; освітній простір; професійні компетенції; ретроспективний аналіз; генезис; Україна.

Постановка проблеми. Нині інформація та інформаційно-комунікаційні технології стали невід'ємним складником сучасного інформаційного суспільства. Зростання ролі й збільшення обсягів інформації, зокрема документної інформації, як соціально значущого ресурсу, зумовлюють потребу в кваліфікованих фахівцях, які б мали високий рівень

сформованих професійних компетентностей, здатних як орієнтуватися в документно-інформаційних потоках і масивах, так і вміти працювати з ними, організовувати їх і керувати ними, вільно володіти інформаційно-комунікаційними технологіями та ефективно їх використовувати у своїй професійній діяльності.

У процесі освітньої й професійної підготовки фахівців документно-інформаційної сфери важливого значення набувають історико-педагогічні дослідження, що пов'язані з вивченням генезису документознавчої освіти в Україні в контексті соціально-економічного та інформаційно-технологічного розвитку суспільства. У зв'язку з цим, питання налагодження ефективної системи підготовки висококваліфікованих документознавців ВНЗ відповідно до потреб суспільства і ринку праці у фахівцях документно-інформаційного профілю є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню даної проблематики приділяється особлива увага на сторінках наукових і професійних видань, науково-практичних конференціях, круглих столах і семінарах. Особливе значення мають наукові публікації, що присвячені окремим питанням документознавчої освіти як об'єкта педагогічного дослідження В. В. Бездрабко, Г. В. Власової, Н. А. Гайсинюк, Л. І. Демчиної, С. В. Дубової, О. О. Карпенко, Л. В. Квасюк, О. Г. Кириленка, С. Г. Кулешова, Н. М. Кушнарєнко, І. Д. Нілової, Л. Г. Петрової, В. Г. Спрінсяна, Г. М. Швецової-Водки; компетентнісного підходу в системі підготовки майбутніх документознавців Н. Р. Барабанової, Г. Д. Малик, Н. С. Назаренко, М. С. Слободяника, О. К. Янишин; документознавчої професіології О. В. Матвієнко, І. Є. Морозюк, Ю. І. Палехи, Л. Я. Філіпової.

Проте, аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що проблема якісної підготовки фахівців-документознавців є актуальною й недостатньо дослідженою, оскільки багато питань залишаються відкритими, а зазначена проблема ще недостатньо мірою є предметом наукового узагальнення з залученням фундаментальних положень педагогічної науки.

Мета статті (постановка завдання) полягає у здійсненні логіко-історичного аналізу з характеристикою основних етапів становлення й розвитку, кількісних та якісних показників документознавчої освіти в Україні, щоб мати змогу правильно оцінити її сучасний стан і окреслити подальші перспективи фахової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині провідні вітчизняні науковці спільними зусиллями лідерів і учасників наукових шкіл продовжують формувати інтегровану систему знань про документ у межах наукової й навчальної дисципліни «Документознавство», основними напрямками наукових досліджень якої є теоретико-фундаментальні, теоретико-прикладні, науково-технологічні, історичні.

Серед цих як сучасних, так і перспективних напрямів наукових досліджень важливим складником є подальше вивчення багатоаспектного поняття «документ», яке набуває суттєво нового значення та функціонального призначення, проникає в усі сфери людської діяльності та здійснює поповнення й удосконалення науково-професійного потенціалу фахівців документно-інформаційної сфери відповідно до сучасних вимог інформаційного суспільства для забезпечення позитивних ефектів у розвитку науки, її наукової й освітньої інфраструктури.

Процес становлення й розвитку наукової та освітньої інфраструктури українського документознавства характеризується появою галузевих профільних науково-дослідних і освітніх установ, що спеціалізуються на: нарощуванні науково-освітньої інфраструктури; підготовці кваліфікованих кадрів з документознавства та інформаційної діяльності; розробленні комплексів навчально-методичного забезпечення теоретичних питань і практичних завдань документознавства; виданні фахової періодики, організації науково-практичних конференцій, форумів, семінарів;

розвитку концептуальних підходів до професійної підготовки та виховання нової генерації документознавців [1; 3; 7].

Історичний шлях становлення й розвитку системи документознавчої освіти України бере свій початок із середини 1990-х рр. від ухвалення Кабінетом Міністрів України Постанови за № 311 від 16 травня 1994 р. про створення у структурі Головархіву при Кабінеті Міністрів України (з 1999 р. – Державний комітет архівів України; з 2010 р. – Державна архівна служба України) спеціалізованої наукової інституції у сфері архівної справи та документознавства – Українського державного науково-дослідного інституту архівної справи та документознавства (з 2001 р. – Український науково-дослідний інститут архівної справи та документознавства, УНДІАСД) [6]. Так у системі галузевих науково-дослідних установ України створена науково-дослідна інституція, яка орієнтована на розроблення документознавчої проблематики і проведення документознавчих досліджень. Дана подія стала першим і вагомим поштовхом до започаткування в системі вищої освіти нової на той час спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» з метою підготовки фахівців для документно-інформаційної сфери людської діяльності.

У розвитку спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність», відомий учений і педагог, український бібліотекознавець, документознавець, бібліографознавець М. С. Слободяник [19] виділяє три основних етапи: перший етап – становлення – охоплює період із 1994 до 2003 рр.; другий етап – уніфікація – з 2004 до 2007 рр.; третій етап – розвиток – із 2008 р. Розглянемо і схарактеризуємо більш детально етапи становлення й розвитку документознавчої освіти в Україні.

Підготовку фахівців за новим напрямом підготовки розпочато в закладах вищої освіти і культури України, традиційними напрямками підготовки яких були бібліотечні, книгознавчі спеціальності [18; 19].

Харківський державний інститут культури (з 1998 р. – Харківська державна академія культури) з 1995/1996 навч. року на базі бібліотечного факультету запроваджує підготовку фахівців із документознавства та інформаційної діяльності, що сформована в рамках бібліотекознавства. З наступного 1996/1997 навч. року в академії постає потреба у створенні окремого факультету документознавства та інформаційної діяльності. Водночас, із 1995 р. у зв'язку з розширенням сфери впливу бібліотекознавства в Київському державному інституті культури (з 1997 р. – Київський державний університет культури і мистецтв) уведено спеціальність «Документознавство та інформаційна діяльність» і створено однойменний факультет. У подальшому перелік ВНЗ поступово розширюється і охоплює практично всі обласні центри України [10; 18; 19; 21].

Учений М. С. Слободяник у своїх наукових дослідженнях [10; 18; 19; 21] зазначає, що етап «Становлення» документознавчої освіти характеризується розбіжністю підходів ВНЗ до професійної підготовки майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності в Україні. Однак, із-поміж низки підходів можна виділити два основних. Перший підхід до процесу професійної підготовки фахівців із комплексної спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» базується на розвитку інформаційного складника суміжної спеціальності «Бібліотекознавство і бібліографія» та українського інформаційного ринку й інформаційного суспільства в цілому. Даний підхід використовується науково-педагогічними працівниками бібліотечних факультетів у Харківському державному інституті культури і Київському державному інституті культури.

Другий підхід до процесу професійної підготовки фахівців документно-інформаційної сфери базується на засадах розвитку управлінського документознавства та архівознавства. Цей підхід був успішно впроваджений в освітній процес Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв (з 2010 р. – Національна академія керівних

кадрів культури і мистецтв, НАКККиМ), яка розпочинає підготовку фахівців документно-інформаційного профілю на початку 2000-х рр. Згодом М.С. Слободяник [10; 18; 19] ініціює введення до навчальних планів академії потужного інформаційного складника.

Можемо стверджувати, що особливостями першого етапу становлення документознавчої освіти в Україні є розбіжності у змістовому наповненні навчальних планів вітчизняних ВНЗ і певна неузгодженість концептуальних підходів до підготовки майбутніх фахівців документознавчого профілю. Проте, незважаючи на різноманіття підходів до розуміння сутності професійної підготовки документознавців, результатом консолідованої роботи провідних кафедр і спеціалізованої науково-дослідної установи є становлення документознавства як самостійного напрямку наукової діяльності в Україні [10; 18; 19].

Відтак, наступною ключовою подією стало затвердження Постановою Президії Вищої атестаційної комісії України за № 9-11/9 від 09 жовтня 2002 р. паспорта наукової спеціальності 07.00.10 – «Документознавство, архівознавство», розробником якого виступає колектив науковців Українського науково-дослідного інституту архівної справи та документознавства під керівництвом професора С. Г. Кулешова, та включення даної спеціальності до переліку наукових спеціальностей ВАК України з історичних наук. Затвердження паспорта нової наукової спеціальності відкриває шлях до підготовки наукових кадрів із документознавства та архівознавства, започаткування у ВНЗ магістерських програм підготовки [4; 5; 18].

Вітчизняна дослідниця В. В. Бездрабко зазначає, що «поява у визначенні наукової спеціальності «словосполучного тандему» – документознавства й архівознавства, виглядає закономірністю, що вмотивована історичністю зв'язків і походження дисципліни. Значеннєві межі паспорта наукової спеціальності влучно передає формула, яка визначає її як галузь науки, що вивчає сутність, закономірності, засоби, форми функціонування документа в оперативному й архівному стані документально-інформаційних систем і комунікацій в історичному та сучасному соціокультурному процесі» [4; 5].

Черговим кроком у напрямі зміцнення документознавства як наукової спеціальності стає відкриття спеціалізованих учених рад із захисту дисертацій на здобуття наукових ступенів у системі історичних наук. Перша спеціалізована вчена рада з захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня зі спеціальності 07.00.10 – «Документознавство, архівознавство» відкрита в УНДІАСД. Головою спеціалізованої вченої ради призначено І. Б. Матяш, заступником голови – С. Г. Кулешова, ученим секретарем – С. Л. Зворського. Це стає знаковою подією у становленні вітчизняної системи підготовки наукових кадрів із документознавства та архівознавства [4; 5].

Другий етап розвитку документознавчої освіти «Уніфікація» відзначається затвердженням у 2004 р. державного галузевого стандарту вищої освіти України з документознавства та інформаційної діяльності, який уніфікує різноманіття існуючих підходів до процесу підготовки фахівців і закріплює п'ять базисних змістових блоків дисциплін: 1) загальнонауковий; 2) документознавчо-архівний; 3) інформаційно-аналітичний; 4) комп'ютерно-технологічний; 5) управлінський. Утім, тогочасні нові тенденції в розвитку документознавства обумовлюють необхідність удосконалення наявного стандарту, а при розробленні освітньо-професійних програм використовуються вимоги до освітньо-кваліфікаційних характеристик, напрацювання і досвід провідних ВНЗ, що здійснюють підготовку фахівців із документознавства та інформаційної діяльності [18; 19].

Стрімкий процес інформатизації суспільства спонукає до актуалізації інформаційної науки і наукових досліджень щодо нагальної потреби розширення конгломерату інформаційних наук. «Соціальні комунікації» як загальне поняття гуманітарної інформатики привертають увагу науковців. У наукових розвідках дослідників інформаційних наук наводиться чітка аргументація й констатація фактів, що вказують на міждисциплінарний зв'язок документознавчої науки з соціальними комунікаціями.

Входження науки про документ до більш вагомого циклу документологічного спрямування в межах теорії та практики соціальної комунікації дає поштовх українським ВНЗ для змістового і структурного оновлення документознавчої освіти [2; 4; 5].

Досить швидкого темпу поширення набирає ідея інституціоналізації нової галузі знань – соціальні комунікації. І вже на початку 2007 р. у «Бюлетені Вищої атестаційної комісії України» [8] опубліковано проект наукового паспорта спеціальності, за яким передбачається проведення захистів дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата і доктора наук із соціальних комунікацій. Ініціативним розробником наукового паспорта спеціальності є науково-педагогічний колектив Харківської державної академії культури [2; 4; 5; 21].

У 2007 р. наукова спеціальність «Документознавство, архівознавство» переведена з наукової галузі 07 «Історичні науки» до іншої, нової 27 «Соціальні комунікації». Відповідно, успішно здійснюють свою наукову діяльність спеціалізовані вчені ради зі спеціальності 27.00.02 «Документознавство, архівознавство» при Національній бібліотеці України ім. В. І. Вернадського, НАКККіМ та УНДІАСД. Проходять перші захисти дисертацій у галузі знань «Соціальні комунікації», що знаменує початок нового етапу розвитку документознавства й архівознавства як наукових дисциплін [4; 18].

З 2008 р. розпочинається третій етап розвитку документознавчої освіти, який характеризується як значними науковими здобутками в рамках документознавчих досліджень, так і збільшенням кількості ВНЗ, що здійснюють професійну підготовку фахівців зі спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» в Україні.

У зазначений період розвитку системи професійної підготовки фахівців із документознавства та інформаційної діяльності М. С. Слободяник [19] наголошує на доцільності вдосконалення існуючого стандарту вищої освіти бакалаврів відповідно до нових тенденцій у розвитку документознавства. Першорядними чинниками, які стимулюють цей процес є: подальший розвиток теорії документознавства; включення ВАК України наукової спеціальності 27.00.02 «Документознавство, архівознавство» не тільки до переліку історичних наук, але і до складу соціально-комунікаційних наук; створення нормативно-правової бази і технічних умов для розвитку в Україні електронного документообігу.

Водночас, з актуалізацією питання вдосконалення існуючого стандарту вищої освіти бакалаврів, відповідно до вимог часу і розвитку інформаційного суспільства, посилюється увага науково-педагогічних кадрів до розуміння змісту підготовки фахівців із спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність», які би володіли професійними вміннями й навичками керування документаційними процесами та інформацією і всіма видами інформаційної діяльності в документно-інформаційних системах, використання в роботі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, здатні ефективно працювати в умовах внутрішньої та міжнародної конкуренції, поєднувати високу культуру і глибокі фундаментальні знання з умінням працювати в колективі, приймати управлінські рішення організаційного плану на різних рівнях професійної діяльності.

Розвиток сфери вищої професійної освіти документознавців у цей час характеризується використанням різних підходів до формування змісту освіти і постійних пошуків нових методів і форм навчання, що пояснюється відсутністю в українській науці єдиної концепції документознавства. У зв'язку з цим М. С. Слободяник [19] починає працювати над розробленням стандарту вищої освіти для бакалаврів з урахуванням таких принципів, як: актуальність – відображення у стандарті сучасних знань, технологічних процесів, які характерні для спеціальності в цілому, її інноваційна спрямованість; науковість – базування стандарту на досягненнях документознавства та інших дисциплін, що включені до освітньо-професійної програми, і варіативної частини навчального плану; доступність – уникнення затеоретизованих, обтяжених незрозумілою для студентів термінологією навчальних

дисциплін, які не мають суттєвого значення для практики; конструктивність, що припускає підвищення престижу професії та забезпечення її відповідності перспективним тенденціям розвитку суспільства в умовах інформатизації.

Розроблений і запропонований М. С. Слободяником [19] стандарт вищої освіти зі спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність» для бакалаврів активно обговорюється професійною спільнотою та педагогами на сторінках фахової періодики і науково-практичних конференціях. У підсумку проект стандарту був рекомендований як основоположний документ для розроблення нового стандарту вищої освіти України і теоретичних основ педагогіки професійної освіти документознавців із метою забезпечення якісної та професійної підготовки фахівців.

Науковець-педагог Л. Г. Петрова [16] зазначає, що визначальним чинником розв'язання проблеми забезпечення суспільних потреб у кваліфікованих фахівцях є підвищення якості підготовки документознавців в умовах ВНЗ через упровадження проблемного навчання й реалізацію в ньому фундаментального і професійного складників, де фундаментальність забезпечується введенням інформаційно-управлінських дисциплін, а професійність – змістовим наповненням професійно-творчого компонента навчальних курсів і програм.

Учені і педагоги починають формувати своєрідну методику викладання як складник ефективного процесу навчання, що забезпечує теоретичну і практичну підготовку студентів завдяки гармонійному поєднанню їхньої самостійної роботи з лекційними, практичними, семінарськими заняттями, контролем знань [10; 19; 21]. Дане питання залишається актуальним, оскільки від методики викладання й дидактичного забезпечення значною мірою залежить забезпечення рівня якості вищої освіти України.

При цьому методика викладання фундаментальних навчальних дисциплін студентам-документознавцям є частиною загальної теорії освіти та навчання – дидактики, яка розробляє комплекс питань змісту, методів і форм навчання. Методика в широкому розумінні має забезпечити реалізацію принципів дидактики, а саме: зв'язок теорії з практикою; систематичність і послідовність у підготовці фахівців; активність і самостійність студентів у навчанні; поєднання абстрактності мислення з наочністю у викладанні; глибину засвоєння знань; доступність наукових знань; єдність навчання та виховання в усіх формах освітнього процесу [9].

На третьому етапі розвитку документознавчої освіти в системі вищої освіти України актуалізується дослідження питання цілеспрямованого впровадження компетентнісного підходу як засобу вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців документно-інформаційної сфери. Практична реалізація компетентнісного підходу передбачає результативну спрямованість навчально-виховного процесу з урахуванням впливу інтеграційних процесів країни на формування конкурентоспроможності фахівців, які здатні до професійного становлення і подальшого кар'єрного зростання, творчості й саморозвитку.

Дослідниця Г. Д. Малик [11; 12; 13] зазначає, що важливим інструментом реалізації компетентнісного підходу в систему професійної підготовки майбутніх документознавців є, зокрема, компетентнісний профіль або профіль компетенцій. Компетентнісний профіль документознавця є динамічною системою, яка стисло описує типові вимоги до його професійної діяльності й особистості у формі компетенцій. Складниками цього профілю є особистісно-професійні, загально-професійні, спеціально-професійні та спеціально-галузеві компетенції. Також, як зазначає Г. Д. Малик, у компетентнісному профілі майбутнього документознавця поєднуються професійні компетенції та ключові, до яких належать навчально-пізнавальні, соціальні, етичні, комунікативні, іншомовні.

Існують й інші наукові диференціації компетенцій. Відомий учений-педагог Л. Я. Філіпова [20] серед професійних компетенцій фахівців із документознавства та інформаційної діяльності виділяє загально-професійні та спеціалізовано-професійні.

При цьому особливого значення для випускників-документознавців мають набувають такі гармонійно збалансовані компетенції, як інформаційна, комунікаційна і культурна, що розглядаються для інших професійних класів як загальнонаукові, а для фахівців документно-інформаційного профілю є професійними – як загальними, так і спеціалізованими водночас.

З огляду на складність і багатоаспектність упровадження компетентнісного підходу в систему фахової підготовки документознавців М. С. Слободяник [17] виділяє загальну і професійну компетентності. Загальна компетентність характеризується здатністю особистості до аналізу і синтезу інформації; володіння загальними знаннями; самостійного навчання, співпраці та комунікації; організації та планування своєї діяльності та координації дій з урахуванням яскраво виражених здібностей і лідерських якостей.

Під професійною компетентністю розуміється теоретична і практична підготовленість фахівця до здійснення документно-інформаційної діяльності, що представлена сукупністю управлінської, організаційної, інноваційної, технологічної та інформаційно-комунікаційної компетенцій, які у процесі професійної діяльності трансформуються у професіоналізм. Відповідно, компетентнісний підхід полягає в єдності теоретичного і практичного складників у цілісній структурі особистості як професіонала [17].

На цьому самому етапі розвитку документознавчої освіти представники документознавчої науки в Україні формують такий особливий, комплексний, науковий напрям дослідження як *документознавча професіологія*, предметом вивчення якої є проблема синтезу теоретичного і практичного досвіду феномену професії та професійної діяльності фахівця. Предмет її вивчення відображений у структурі, змісті та процесі підготовки фахівців у системі освіти для певної сфери діяльності [14; 15].

Науковець О.В. Матвієнко [3; 14; 15] визначає ряд суттєвих завдань, що мають бути вирішені науковцями, які причетні до підготовки фахівці документно-інформаційної сфери, зокрема: 1) проблема синтезу теоретичного вивчення феномену професії та практики професійної діяльності фахівця; 2) прогнозування змісту професійного навчання документознавців, що обумовлено залежністю його етапів: мета навчання ↔ зміст навчання ↔ освітня кваліфікаційна характеристика, навчальний план, навчальні програми ↔ добір, систематизація й класифікація навчально-методичного матеріалу ↔ оперативне коригування навчальної документації; 3) самоідентифікація документознавця на соціально-професійному рівні в контексті управлінських функцій; 4) соціалізація фахівця, прийняття документознавцем норм і цінностей сфери державного управління. Також О.В. Матвієнко наголошує на тому, що суттєвого значення має розгляд професії та освіти як критеріїв *соціально-професійного статусу особистості*. Навчальні дисципліни, що вивчаються студентами і формують у них систему професійних знань і вмінь, формують у майбутнього фахівця *тезаурус професії*, у якому утворюються зв'язки між поняттями, які у процесі навчання проектуються на майбутню професійну діяльність, що впливає на професійну спрямованість студента, ціннісно-мотиваційний компонент потенціалу самореалізації майбутнього фахівця.

Зважаючи на результати наукових досліджень, встановлено, що документознавча професіологія є показником зростання рівня науки про документ, відіграє важливу роль у підготовці фахівців документно-інформаційної сфери і розвитку професійних кадрів у галузі документознавства. Однак, метою наукових досліджень залишається виявлення і розв'язання комплексу проблем, що пов'язані з підвищенням рівня якості освіти та ефективності функціонування системи професійної підготовки фахівців-документознавців в Україні на всіх її рівнях, професіоналізацією дипломованих фахівців у певній сфері діяльності, практичною реалізацією набутих знань, умінь і навичок.

Не можемо оминати увагою високоякісні наукові та навчальні видання з історії та теорії документознавства, що відіграють важливу роль у забезпеченні освітнього процесу

у ВНЗ з підготовки документознавців, особливо під час самостійної та індивідуальної роботи студентів, самоконтролю і контролю їхніх знань. Цінними є наукові та науково-навчальні видання документознавчого спрямування: Н. М. Кушнарєнко «Документознавство» (1997, 2007, 2008); С. Г. Кулєшов «Документознавство: Історія. Теоретичні основи» (2000), «Управлінське документознавство» (2000), «Загальне документознавство» (2012); В. В. Бездрабко «Управлінське документознавство» (2006); М. В. Комова «Документознавство» (2007); Г. М. Швецова-Водка «Документознавство» (2007), «Загальна теорія документа і книги» (2009); Ю. І. Палєха, Н. О. Лєміш «Загальне документознавство» (2008); В. В. Бездрабко «Документознавство в Україні: інституціоналізація та сучасний розвиток» (2009) та ін.

Таким чином, це надає нам можливість виділити новий, четвертий етап в історії розвитку документознавчої освіти в Україні, що характеризується реформуванням сформованої, функціонуючої системи підготовки майбутніх фахівців документно-інформаційної сфери в межах спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність», закріпленням нової назви інтегрованої спеціальності «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа». Уважаємо, що такого роду зміни в системі вищої документознавчої освіти можна пояснити наближенням її до освітніх систем провідних країн світу. Проте, зміни назви спеціальності недостатньо, наразі необхідним є: створення нових підходів до розуміння та реалізації професійної підготовки означених фахівців; суттєве оновлення змісту освіти на основі узагальнення здобутків вітчизняної та зарубіжної педагогіки; розроблення й упровадження стандартів вищої освіти України для всіх рівнів вищої освіти, освітньо-професійної програми і освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціальності, паспорта наукової спеціальності; подолання нормативно-правових колізій перехідного періоду реалізації освітніх реформ.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, сучасне інформаційне суспільство потребує висококваліфікованих фахівців документознавчої сфери, які здатні вирішувати поставлені завдання в контексті соціально-економічного і інформаційно-технологічного розвитку світу. Вагому роль у підготовці документознавців відіграють історико-педагогічні дослідження, які присвячені вивченню генезису та основних етапів розвитку документознавчої освіти в Україні. Знання передумов становлення, етапів і закономірностей розвитку документознавчої освіти надають можливість проаналізувати історико-педагогічні проблеми певного періоду часу і використати досягнення науковців-педагогів у здійсненні якісної професійної підготовки документознавців відповідно до нових вимог і потреб ринку праці.

Нині освітянська спільнота планомірно здійснює реформування освітньої діяльності в контексті європейських освітніх стандартів, дедалі наполегливіше працює над практичною реалізацією основних принципів Болонського процесу. Відповідно, європейський вектор розвитку України визначає нові орієнтири розвитку документознавчої освіти, напрями її оновлення та модернізації для здійснення професійної підготовки якісно нової генерації висококваліфікованих, ініціативних, високоінтелектуальних і творчих фахівців.

Список використаної літератури

1. Бездрабко В. В. Документознавство в Україні : інституціоналізація та сучасний розвиток : монографія / В. В. Бездрабко. – Київ : Четверта хвиля, 2009. – С. 171–304.
2. Бездрабко В. Документознавство як наукова спеціальність або враження про місце реєстрації в системі соціальних комунікацій / В. Бездрабко // Спеціальні історичні дисципліни : питання теорії та методики : зб. наук. пр. – 2009. – Вип. 12. – С. 163–169.
3. Бездрабко В. В. Документознавча освіта в Україні: становлення, сучасний стан і перспективи / В. В. Бездрабко // «Гілея (науковий вісник)». – 2009. – Випуск 20. – С. 56-66.
4. Бездрабко В. Підготовка наукових кадрів із документознавства в Україні : модерні відповіді на виклик часу / В. Бездрабко // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Культура і соціальні комунікації. – 2009. – Вип. 1. – С. 241–254.

5. Бездрабко В. В. «Соціальні комунікації»: чи прийнятне запропоноване? / В. В. Бездрабко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2010. – № 21. – С. 70–75.
6. Бездрабко В. Український науково-дослідний інститут архівної справи та документознавства – провідна наукова установа документознавчої галузі / В. Бездрабко // Архіви України. – 2009. – № 3–4 (264). – С. 66–95.
7. Гомотюк О. Є. Цінне дослідження з історії інституціоналізації документознавства / О. Є. Гомотюк // Архіви України. – 2009. – № 6. – С. 218–321.
8. Зміни, що вносяться до переліку спеціальностей за якими проводиться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань у галузі «Соціальні комунікації» // Бюлетень ВАК України. – 2007. – № 2. – С. 12–17.
9. Карпенко О. О. Методика викладання документознавства як фундаментальної навчальної дисципліни в підготовці фахівців-документознавців / О. О. Карпенко // Гуманітарний часопис. – 2007. – № 2. – С. 123–128.
10. Коханова І. О. Харківська наукова документологічна школа / І. О. Коханова // Вісник Харківської державної академії культури. – 2011. – Вип. 34. – С. 264–272.
11. Малик Г. Д. Компетентнісний профіль документознавця / Г. Д. Малик // Вісник Харківської державної академії культури. – 2013. – Вип. 41. – С. 82–92.
12. Малик Г. Професійна карта як елемент реалізації компетентнісного підходу в інформаційно-комунікативній підготовці документознавця : вітчизняний і міжнародний виміри / Г. Малик // Вісник Книжкової палати. – 2011. – № 4. – С. 26–33.
13. Малик Г. Професійні стандарти і компетентнісні профілі з документознавства та інформаційної діяльності : досвід західних країн / Г. Малик // Вісник Книжкової палати. – 2010. – № 9. – С. 47–52.
14. Матвієнко О. В. Документознавча освіта : проблеми та перспективи розвитку практики та наукових досліджень / О. В. Матвієнко // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2009. – № 4. – С. 7–22.
15. Матвієнко О. Документознавча професіологія : проблеми і перспективи / О. Матвієнко // Вісн. Кн. Палати. – 2007. – № 5. – С. 30–32.
16. Петрова Л. Г. Процесно-орієнтований підхід до підготовки документознавців як чинник реалізації якісних параметрів навчання у ВНЗ / Л. Г. Петрова // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2014. – № 1. – С. 5–9.
17. Слободяник М. С. Компетентнісний підхід як чинник удосконалення підготовки майбутніх документознавців : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Інформаційні технології і системи в документознавчій сфері»]. – Донецьк : Донец. нац. ун-т, 2012. – С. 110–111.
18. Слободяник М. С. Основні напрями розвитку документознавства в сучасній Україні / М. С. Слободяник // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2012. – № 2. – С. 4–15.
19. Слободяник М. С. Становлення та розвиток вищої документознавчої освіти в Україні / М. С. Слободяник // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2011. – № 3. – С. 4–5.
20. Філіпова Л. Професійні компетенції фахівців з документальних комунікацій: освітній аспект / Людмила Філіпова // Вісник Книжкової палати. – 2009. – № 1. – С. 25–28.
21. Філіпова Л. Я. Спеціальність «Документознавство та інформаційна діяльність» в Харківській державній академії культури : пріоритети навчання та перспективи розвитку / Л. Я. Філіпова // Вісник ХДАК : зб. наук. пр. (до 80-річчя заснування). – 2009. – Вип. 27. – С. 83–91.

References

1. Bezdrabko, V. V. (2009). *Science of documents in Ukraine: institutionalization and modern development*. Kyiv: Chetverta khvyliya (in Ukr.)
2. Bezdrabko, V. (2009). Documentation as science speciality or impression about registration place in social communication system. *Spetsialni istorychni dystsypliny: pytannia teorii ta metodyky (Special Historical Disciplines: Theory and Methodology)*, 12, 163–169 (in Ukr.)
3. Bezdrabko, V. V. (2009). Documentary studies training in Ukraine: establishment, modern state and prospects. *Hileia (naukovyi visnyk) (Gilea (Scientific Bulletin))*, 20, 56–66 (in Ukr.)
4. Bezdrabko, V. (2009). Training of scientific personnel in documentary studies in Ukraine: modern answers to the challenge of time. *Naukovi zapysky [Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademnia»]*. Ser.: *Kultura i sotsialni komunikatsni (Scientific notes [National University of Ostroh Academy])*. Sir : *Culture and Social Communications*, 1, 241–254 (in Ukr.)
5. Bezdrabko, V. V. (2010). «Social communication»: is proposal acceptable? *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky (Scientific herald of the Volyn National University named after Lesia Ukrainka)*, 21, 70–75 (in Ukr.)
6. Bezdrabko, V. (2009). Ukrainian Research Institute of Archival Affairs and Record Keeping – the leading scientific institution of the document-research industry. *Arkhivy Ukrainy (Archives of Ukraine)*, 3–4(264), 66–95 (in Ukr.)

7. Homotiuk, O. I. (2009). Valuable research on the history of documentary institutionalization. *Arkhivy Ukrainy (Archives of Ukraine)*, 6, 218–321 (in Ukr.)
8. Changes to the list of specialties on which the defense of theses for obtaining the scientific degrees of the candidate of sciences and doctor of sciences, the awarding of scientific degrees and the awarding of scientific degrees in the field of «Social Communications» is carried out. (2007). *Biuletyn VAK Ukrainy (Bulletin of the Higher Attestation Commission of Ukraine)*, 2, 12–17 (in Ukr.)
9. Karpenko, O. O. (2007). Methodology of teaching document science as a fundamental discipline in the training of specialists in document sciences. *Humanitarnyi chasopys (Humanitarian magazine)*, 2, 123–128 (in Ukr.)
10. Kokhanova, I. O. (2011). Kharkov science documentology school. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii kultury (Bulletin of the Kharkiv State Academy of Culture)*, 34, 264–272 (in Ukr.)
11. Malyk, H. D. (2013). Competency profile of record manager. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii kultury (Bulletin of the Kharkiv State Academy of Culture)*, 41, 82–92 (in Ukr.)
12. Malyk, H. (2011). Professional card as an element of the implementation of a competent approach in information and communication training for a document scientist: domestic and international dimensions. *Visnyk Knyzhkovoi palaty (Herald of the Book Chamber)*, 4, 26–33 (in Ukr.)
13. Malyk, H. (2010). Professional standards and competency profiles for documentation and information activities: experience in western countries. *Visnyk Knyzhkovoi palaty (Herald of the Book Chamber)*, 9, 47–52 (in Ukr.)
14. Matviyenko, O. V. (2009). Documentation education: problems and prospects for the development of practice and research. *Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiia (Library Science. Documentation. Informology)*, 4, 7–22 (in Ukr.)
15. Matviyenko, O. (2007). Document profession: problems and perspectives. *Visnyk Knyzhkovoi palaty (Herald of the Book Chamber)*, 5 30–32 (in Ukr.)
16. Petrova, L. H. (2014). Process-oriented approach to the preparation of documentation as a factor of study quality parameters in high school. *Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiya (Library Science. Documentation. Informology)*, 1, 5–9 (in Ukr.)
17. Slobodianyuk, M. S. (2012). Competency approach as a factor in improving the training of future document scientists. *Informatsyini tekhnolohiyi i systemy v dokumentoznavchyi sferi: proceedings of the Scientific and Practical Conference. Donetsk*, 110–111 (in Ukr.)
18. Slobodianyuk, M. S. (2012). Main directions of document science development in modern Ukraine. *Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiya (Library Science. Documentation. Informology)*, 2, 4–15 (in Ukr.)
19. Slobodianyuk, M. S. (2011). Formation and development of higher documentary education in Ukraine. *Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiya ((Library Science. Documentation. Informology)*, 3, 4–5 (in Ukr.)
20. Filipova, L. (2009). Professional competence of documental communication specialists: educational aspect. *Visnyk Knyzhkovoi palaty (Herald of the Book Chamber)*, 1, 25–28 (in Ukr.)
21. Filipova, L. Ya. (2009). Speciality «Documentation and information activity» at the Kharkiv State Academy of Culture: priorities of education and development prospects. *Visnyk KhDAK (Bulletin of the Kharkiv State Academy of Culture)*, 27, 83–91 (in Ukr.)

Abstract. Bryl' Yu. O. Retrospective analysis of problems of formation and development education of document study in Ukraine

Introduction. Today, information and information and communication technologies have become an integral part of the modern information society. Increasing the role and increase the amount of information, in particular documentary information, as a socially significant resource, necessitates the ability of skilled specialists to have a high level of professional competence, able to navigate and understand the documentary information flows and arrays, organize and manage them, freely own information and communication technologies and use them efficiently in their professional activities. Historical and pedagogical researches related to the study of the genesis of education of document study in Ukraine in the context of socio-economic and information and technological development of society are of great importance in the process of educational and professional training of specialists in the document and information sphere.

Purpose. The purpose of this article is logical-historical analysis describing the main stages of formation and development of quantitative and qualitative indicators of education of document study in Ukraine in order to be able to correctly assess its current state and outline the future prospects of vocational education.

Results. *The development of education of document study in Ukraine can be divided into four stages: the first stage of «Formation» from 1994 to 2003; The second stage of «Unification» from 2004 to 2007; The third stage «Development» from 2008 till 2013; The fourth stage of «Reformation» from 2014 to now. The first stage is characterized by a divergence in the content of the curriculum of domestic higher educational institutions and a certain inconsistency of conceptual approaches to the training of future specialists in the document study profile, as well as the design of Ukrainian document science as an independent science. The second stage was marked by the adoption in 2004 of the state standard of higher education of Ukraine on document study and information activity, which unified the diversity of existing approaches to the process of training specialists. And the inclusion in 2007 of a specialty in the new field of knowledge «Social Communications» became one of the decisive events in the development of education of document study in Ukraine. The third stage is characterized by significant scientific achievements in the husbands of document research and the active development of the direction of specialists document study and information activity training in Ukraine. The peculiarities of the fourth stage of the development of document study are the reformation of the formed, functioning system of training of specialists in the document and information sphere within the specialty «Document Study and Information Activity», consolidation of the new title of the specialty «Information, Library and Archival Affairs».*

Conclusion. *A modern information society needs highly qualified specialists in the document sphere, which are capable of solving the tasks in the context of the socio-economic and information-technological development of the world. Historical and pedagogical studies, devoted to the study of the genesis and the main stages of the development of education of document study in Ukraine, play a significant role in the training of document analysts. Thus, knowledge of the preconditions of formation, stages and patterns of development of document study provides an opportunity to analyze the historical and pedagogical problems of a certain period of time and use the achievements of scientists and teachers in the implementation of high-quality vocational training of specialists document study in accordance with European educational standards and new requirements and needs of the labor market.*

Key words: *document study and information activity; education of document study; documentation profession; competence approach; educational space; professional competencies; retrospective analysis; genesis; Ukraine.*

Одержано редакцією 26.08.2017
Прийнято до публікації 15.09.2017

УДК: 37.017.4-057.875:378.14(045) **БУШНЄВ Юрій Сергійович,**
аспірант Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка, Україна

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. *Висвітлено проблему формування громадянської позиції майбутніх педагогів. Акцентовано увагу освітян на даній проблемі, розглянуто процес познавчальної діяльності в педагогічному коледжі та виокремлено чинники, які визначають особливості формування даної якості особистості майбутнього фахівця.*

Ключові слова: *вищий навчальний заклад; педагогічний коледж; познавчальна діяльність; громадянська позиція; активна життєва позиція; майбутній педагог; професійна підготовка; особистість; теорія виховання; чинники.*

Постановка проблеми. *На сучасному етапі суттєво підвищується роль вищої школи у вихованні громадянина, розширюються соціальні функції, ускладнюються*

завдання й підвищується ступінь відповідальності за якість виховання високосвідомого фахівця-громадянина з активною життєвою позицією. Педагогічна освіта нині є одним із пріоритетних аспектів реформування відповідної галузі.

До викликів освіти XXI століття відносимо надання студентам більшої кількості свобод, у тому числі й тих, що стосуються їхньої активної участі в житті навчального закладу в усіх його проявах – від формування власного професійного статусу під час навчання до участі в різноманітних виховних позанавчальних заходах. Однак слід зазначити, що нинішні студенти педагогічного коледжу мають формувати активну життєву позицію, планувати власний професійний розвиток, брати активну участь у суспільному житті як навчального закладу, так і регіону.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні засади теорії організації процесу виховання студентської молоді досліджують І. Бех, О. Жигadlo, С. Карпенчук, О. Киричук, М. Красовицький, Л. Новікова, С. Савченко, О. Сухомлинська, Н. Щуркова та ін. Питання громадянського виховання студентів у ВНЗ розкривають усвоїх роботах Т. Гребеник, В. Лисенко, Г. Ржевська, І. Соколова, І. Сопівник, Р. Сопівник, О. Шестопалюк та ін. Окремі питання, що присвячені проблемі формування громадянської позиції, викладені в наукових розвідках Л. Бірюк, В. Борисова, В. Вербець, О. Войчун, М. Євтуха, І. Зязюна, Н. Нікітіної, Н. Петрової, І. Прокопенка, В. Сипченко та ін. Проте розроблення проблеми формування громадянської позиції майбутніх педагогів у позанавчальній діяльності педагогічного коледжу досліджена ще недостатньо.

Мета статті – розкрити значущість проблеми формування активної громадянської позиції майбутніх педагогів, розглянути процес позанавчальної діяльності в педагогічному коледжі та виокремити чинники, які визначають особливості формування даної якості особистості майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічний коледж є вищим навчальним закладом, що здійснює підготовку за освітньо-кваліфікаційним рівнем «молодший спеціаліст», паралельно надає повну загальну середню освіту. Це свідчить про об'єднання системи школи і вишу в єдиний освітній процес. У закладі функціонує об'єднання класних керівників, систематично проводяться батьківські збори, діє студентське самоврядування, навчальний процес може проводитися за лекційно-семінарською системою. При цьому важливо для створення системи формування активної громадянської позиції майбутніх учителів урахувати особливості підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації.

Зважаючи на те, що педагогічні коледжі готують майбутніх учителів початкової школи, формування готовності студентів до роботи з учнями молодшого шкільного віку є пріоритетним. Адже саме в початковій школі мають бути створені умови, що сприятливі для виявлення нахилів і здібностей учнів та їхнього розвитку в процесі навчально-виховної діяльності. Під час навчання в педагогічному коледжі формується майбутній учитель з активною громадянською позицією, що сприяє здійсненню творчої педагогічної діяльності та забезпечує особистісну мотивацію щодо підвищення власного професійного рівня.

Цікавим є твердження В. Сипченка про те, що «сучасний учитель повинен володіти не тільки «набором» професійно-моральних якостей (альтруїзм, терпіння, чуйність, милосердя, повага до учнів, справедливість), що необхідні для здійснення професійно-педагогічної діяльності, але й якостями громадянина своєї країни, мати чітку громадянську позицію» [2, с. 2].

«Необхідно почати формування національної еліти, тобто по-європейськи освічених молодих людей, які мотивовано хочуть жити і працювати у своїй країні. Це неможливо без ефективного управління громадянським вихованням студентів ВНЗ» [1, с. 36]. У цьому

випадку не можна не погодитися з позицією Л. Бірюк, яка зазначає, що «нині, коли інтенсивно здійснюється реформа загальноосвітньої та професійної школи нашої держави як повноправного члена європейського континенту, формується система неперервної освіти, необхідно визначити тенденції основних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів» [3, с. 195]. Не слід також виключати сімейне виховання як один із фундаментальних чинників формування активної громадянської позиції, що починається з навчання в початковій школі. Учні початкових класів, які ще не спроможні мислити категоріями про місце і роль своєї країни у світовому культурно-економічному просторі, здатні до елементарного аналізу і синтезу думок батьків, учителя, однокласників про країну, де вони живуть, навчаються. Звичайно, учитель початкових класів добре впорається з виконанням посадових обов'язків без витрати особливих зусиль на формування активної громадянської позиції, бо учні початкової школи в питаннях громадянської активності не є вибагливими. Однак, слід пам'ятати, що активна громадянська позиція є інтегративною якістю особистості, що характеризує викладача в цілому – як людину і фахівця. «Тепер при підготовці кадрів у педколеджі основні зусилля спрямовані не на засвоєння певного обсягу знань і вмінь, що необхідні для навчання й виховання молодого покоління, але й на формування вільної й відповідальної особистості потенційних учителів, вихователів, викладачів, які володіють загальною культурою, прогресивним світоглядом, моральною свідомістю, громадянською відповідальністю та професійною компетентністю» [3, с. 28].

«Основними показниками професійної підготовки в педколеджі є такі: 1) вихідна (базова) освіта; 2) тривалість навчання; 3) співвідношення між теоретичною та практичною підготовкою; 4) співвідношення всередині теоретичної підготовки між складом, обсягом і змістом загальнонаукової, загальнопрофесійної та спеціальної її частини; 5) клас професійних задач, до яких готується майбутній учитель; 6) тип організації навчального процесу» [4, с. 183]. Однак уважаємо, що підходів до визначення кола основних показників професійної підготовки в педколеджі може бути значно більше. «Для успішного здійснення професійної підготовки студентів педколеджів необхідно, щоб:

- знання, які здобуваються, а також умови навчальної діяльності допомагали молодій людині визначитися з вибором напрямку свого подальшого професійного становлення у виші;
- у навчально-виховному процесі у студентів в основному закінчилося їхнє професійне самовизначення, тобто сформувалося ставлення до себе як суб'єкта власної професійної діяльності;
- студенти не тільки засвоїли фундаментальні знання з основ наук і відповідні вміння й навички, але й міцно оволоділи спеціальними знаннями, операційною стороною професійної діяльності;
- вони були готові до входження в нову, професійну систему взаємовідносин, упевнено почували себе у виробничій сфері, що зумовлюється сформованими на достатньо високому рівні професійними якостями особистості та навиками соціального і професійного спілкування» [4, с. 184].

Освітня парадигма XXI століття вимагає від професійної підготовки студентів педколеджів ґрунтовності, професійного становлення й самовизначення у процесі навчання, готовності до постійного поповнення теоретичних знань, фундаменталізації здобутих знань і компетентностей в процесі професійної самореалізації. «Мета педагогічного комплексу в цих умовах – сформуванню особистість педагога-професіонала, який вільно орієнтується в системах сучасних знань про світ і людину в ньому, здатного до самостійного вибору шляхів навчання свого предмета, до розуміння особистісної унікальності дитини і співпраці з нею» [4, с. 184]. Акцентування уваги на здобутті не банальної суми знань майбутнім педагогом, а на формуванні низки компетентностей, які в майбутньому будуть головним стимулом до

його професійного зростання і самовдосконалення, одним із викликів сьогодення щодо сучасного іміджу молодого фахівця.

Зважаючи на те, що пізнавально-інтелектуальні компетентності є одним зі складників реалізації освітньої функції, слід відзначити, що вміння працювати з різними науковими джерелами, творчо їх осмислювати, аналізувати педагогічні ситуації сприятимуть конкурентоспроможності випускника педколеджу, який в умовах стрімкого плину наукових пошуків зможе орієнтуватися саме з позицій науковості, актуальності та доцільності певної інформації.

З позицій поточного повсякдення доцільно звернутися до Національної рамки кваліфікацій (НРК). З метою узгодженості національної системи освіти з освітніми системами європейських країн відбулося розроблення Національної рамки кваліфікацій (типів освітніх програм, ступенів, кваліфікацій).

Ураховуючи, що «кваліфікаційний рівень – структурна одиниця Національної рамки кваліфікацій, що визначається певною сукупністю компетентностей, які є типовими для кваліфікацій даного рівня» [5, с.1], випускники педагогічних коледжів мають відповідати вимогам НРК та бути носіями переважної більшості компетентностей, визначених у дефініції. Наприклад, молодший спеціаліст – це п'ятий рівень національної рамки кваліфікації. У НРК виокремлено систему компетентностей (знання, уміння (когнітивні й практичні), комунікація, автономність і відповідальність) і визначено узагальнений опис рівня, тобто інтегрованої компетентності, а саме: «здатність розв'язувати типові спеціалізовані задачі в певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування положень і методів відповідної науки й характеризується певною невизначеністю умов» [5, с. 1].

Зазначимо, що вищий навчальний заклад, у тому числі й педагогічний коледж, самостійно визначає як структуру, так і планування позанавчальної діяльності й виховної системи з урахуванням нормативних документів і відповідних методичних рекомендацій. Однак під час планування позанавчальної діяльності головним принципом залишається орієнтація на формування гармонійно розвиненої особистості, яка у процесі навчання підніметься на вищі щаблі соціалізації.

На думку І. Беґа, «виховання – багатофакторний процес, що залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних чинників слід зарахувати соціально-історичні особливості, культурні традиції країни, прийняту в ній систему освіти. До суб'єктивних – особистісні якості педагогів, рівень їхньої педагогічної майстерності, психологічні особливості та ціннісні орієнтації учасників виховного процесу» [6, с. 2]. Наукове потрактування виховання вченим охоплює його об'єктивні та суб'єктивні характеристики.

Визначення напрямів позанавчальної діяльності завжди закономірно детерміноване часом, що диктує пріоритети в патріотичному, громадянському, моральному вихованні. Суспільна ідеологія окремого історичного періоду диктує змістове наповнення програм соціально-гуманітарних дисциплін, які у принципі не повинні бути політично заангажованими й орієнтуватися переважно на загальнолюдські цінності. «Формування громадянської позиції особистості здійснюється в межах процесу самовизначення і за змістом співпадає з ним, включаючи пізнавальну складову (засвоєння соціального досвіду, матеріальної і духовної культури суспільства) та діяльнісно-практичну (включення особи в суспільно корисну діяльність)» [7, с. 5]. У контексті даної теми за доцільне вважаємо вказати на те, що процес самовизначення особистості є багатоаспектним і за певними напрямками починається в дитинстві – від дошкільного закладу до початкової школи, а надалі лише набуває більш свідомого обґрунтування (до обрання майбутньої професії). Саме свідомий вибір педагогічної професії і можна

назвати одним із проявів самовизначення. «Формування громадянської активності майбутніх учителів нині набуває особливої актуальності. Це дає можливість сучасним педагогам усвідомити і визначити цілі, методи та завдання громадянського виховання майбутньої еліти» [8, с. 364].

Актуальність формування громадянської активності майбутніх учителів проектується на необхідність вироблення громадянської небайдужості в учнів, починаючи з початкової школи. Саме педагог із високим рівнем громадянської свідомості спроможний конкретно і змістово визначити комплекс заходів щодо громадянського виховання, але майбутня (і теперішня) еліта – це теж інтегративне поняття. Адже представник еліти – це всебічно розвинена особистість, яка не зупиняється на шляху до самовдосконалення й самоосвіти, що спричинені саме її чіткою самоідентифікацією. І природно, що осередком формування національної еліти є саме ВНЗ.

Позанавчальна діяльність студентів є важливим чинником професійного зростання й виступає однією з підсистем навчально-виховного процесу ВНЗ [9], яка відіграє важливу роль у формуванні особистості, її розвитку й самореалізації. Організація змістового дозвілля молоді в позанавчальний час у ВНЗ, особливо педагогічних, сприяє формуванню сучасного фахівця, учителя нової формації. Безпосередня участь в організації позанавчальної роботи не лише мотивує майбутніх фахівців до формування певних умінь і навичок, а й сприяє самоосвіті, самовихованню, саморозвитку. Широкий спектр колективних, групових та індивідуальних заходів, що спрямовані на формування активної громадянської позиції, забезпечить високий рівень сформованості патріотичного складника у формуванні майбутнього вчителя, що на сучасному етапі становлення громадянського суспільства досить вагомо.

Позанавчальна робота охоплює: роботу предметних гуртків, секцій, об'єднань за інтересами, студентських (учнівських) клубів, ініціативних груп, створених молодіжних громадських організацій і фондів. Ставши студентом, особистість отримує новий соціальний статус, відбувається кардинальна зміна діяльності й змінюється її формат, утворюється самостійність і свобода вибору, досягається у процесі навчання громадянська зрілість [10, с. 150], адже «студентський вік має особливу специфіку формування вікових і соціальних новоутворень» [11, с. 120].

Плануючи процес формування активної громадянської позиції майбутніх викладачів у процесі позанавчальної роботи педагогічного коледжу доцільно визначитися з потенційними можливостями ВНЗ. Звичайно, навчальні заклади самостійно обирають форми і методи організації позанавчальної роботи, а педагогічні працівники коледжу, визначаються на власний розсуд із засобами і методами зазначеної діяльності. При цьому слід зважати, що в організації даного процесу за основу вважаються відповідні нормативно-правові акти і рекомендації.

Важливою особливістю формування активної громадянської позиції майбутніх фахівців є рівень готовності працівників закладу до організації даного процесу, усвідомлення ними його необхідності в контексті соціальних, економічних, екологічних, соціокультурних і футурологічних змін. При цьому слід забезпечити систематичне, цілеспрямоване підвищення рівня готовності працівників закладу до результативної організації позанавчальної діяльності в педагогічному коледжі. Зважаючи на це, для працівників навчального закладу проводяться методичні об'єднання, семінари-практикуми, консультативні години, на яких відбувається обговорення організаційних моментів, здійснюється розроблення пам'яток керівникам ініціативних груп, рекомендацій працівникам закладу, порад студентам. Особливу увагу при цьому слід приділити заохоченням як одному з аспектів мотивації учасників освітнього процесу.

Результативнішою буде діяльність щодо формування активної громадянської позиції у випадку, коли досягнуто домовленості, налагоджено співпрацю викладачів і

студентів. У ВНЗ позанавчальна діяльність має базуватися на роботі студентського самоврядування, охоплювати всі курси, сприяти реалізації молодіжної ініціативи. Співуправління в організації даного процесу суттєво сприяє підвищенню його результативності.

Збагачення змісту професійної підготовки щодо формування активної громадянської позиції майбутніх учителів здійснюється шляхом спрямування позанавчальної діяльності на відповідні теоретичні знання та практичні навички. До плану виховної роботи закладу варто включати ряд заходів, які складуть основу формування активної громадянської позиції майбутніх фахівців та сприятимуть зацікавленості студентів у підвищенні власного рівня сформованості зазначеної якості особистості, а саме: «круглі столи», «мозкові штурми», клуби за інтересами з наперед окресленим колом (а не переліком) актуальних питань, дискусійні клуби.

Саме у процесі позанавчальної роботи вищих навчальних закладів, у тому числі й I-II рівнів акредитації, результативно вирішуються специфічні завдання підготовки майбутніх учителів до організації позанавчальної діяльності під час власної професійної діяльності. У реальній практичній діяльності відбувається орієнтація майбутніх учителів на самоорганізацію й здобуття організаційних навичок у проведенні позанавчальної діяльності щодо сприяння формуванню активної громадянської позиції вихованців. Упровадження в позанавчальну діяльність педагогічних коледжів певного організаційно-педагогічного забезпечення стане підґрунтям для створення відповідних сприятливих умов із метою формування даної інтегративної якості майбутніх учителів.

У процесі участі в безпосередній організації позанавчальної діяльності має відбуватися засвоєння результативних форм і методів зазначеної діяльності щодо формування активної громадянської позиції майбутніх учителів. Одним із пріоритетних напрямів позанавчальної діяльності є неформальне навчання, під час якого майбутні молодші спеціалісти мають поглибити знання, підвищивши власний рівень громадянської освіченості.

Окремо слід відмітити заходи, що спрямовані переважно на формування певних якостей особистості, що притаманні громадянину з активною життєвою позицією. Ураховуючи важливість практичного складника формування майбутніх фахівців, акцентуємо увагу на заходах, що забезпечать формування практичних умінь щодо формування активної громадянської позиції. Робота щодо формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній роботі педагогічного коледжу має, на нашу думку, здійснюватися поетапно, що й доцільно передбачити у відповідній моделі зазначеного процесу.

На початку навчання в педагогічному коледжі позанавчальна діяльність спрямована переважно на формування першого структурного компонента громадянської активності майбутніх учителів (інтелектуально-знаннєвого), наступним кроком у даному процесі формування даної якості особистості є робота щодо формування другого (особистісно-мотиваційного) і третього (дієво-практичного) структурних компонентів, а наприкінці навчання отримані знання й уміння закріплюються під час проходження педагогічної практики та реалізації власних соціально-громадських проєктів. Чітка орієнтація педагогічної громадськості на підвищення власного рівня сформованості активної громадянської позиції та сприяння формуванню її у своїх колег, друзів і вихованців має надзвичайно важливе значення.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи, можна зазначити, що під час розроблення моделі формування активної громадянської позиції майбутнього вчителя в позанавчальній діяльності педагогічного коледжу слід ураховувати чинники, які визначають особливості формування даної якості особистості майбутнього фахівця, а саме: особливості професійної підготовки фахівців освітньої галузі (оволодіння спеціальними

професійними знаннями й уміннями з педагогіки, що отримані під час навчального процесу і позанавчальної діяльності та сприяють формуванню активної громадянської позиції майбутнього вчителя); вікові й індивідуальні особливості студентів (ускладнення соціального буття даної соціальної групи, значні відмінності в індивідуальних темпах розвитку, властивості особистості); виховні можливості педагогічного навчального закладу щодо формування активної громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній роботі педагогічного коледжу (специфічне позанавчальне середовище, сприятливе для формування активної громадянської позиції майбутніх фахівців); громадянська позиція освітян закладу (громадська робота викладачів і працівників коледжу на рівні закладу, міста, регіону і країни, їхня громадянська активність).

Зважаючи на зазначене, проведення наукових досліджень щодо формування громадянської позиції майбутніх учителів у позанавчальній діяльності педагогічного коледжу є тим напрямом, який має забезпечити розроблення методологічних, теоретичних і методичних засад підготовки вчителів нової генерації. Сучасний учитель здатен вибудувувати чи змінювати власну професійну траєкторію, бути конкурентоздатним на ринку праці, відповідати вимогам замовників освітніх послуг. Саме на наукових аспектах формування активної громадянської позиції майбутніх фахівців й акцентуємо увагу в подальших матеріалах дослідження.

Список використаної літератури

1. Гребеник Т. В. Управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Т. В. Гребеник. – Суми, 2011. – 283 с.
2. Сипченко В. І. Громадянська позиція майбутнього вчителя (теоретичний аспект) [Електронний ресурс] / В. І. Сипченко // е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2008. – В. 1. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_4/
3. Бірюк Л. Нові підходи до професійної підготовки майбутнього учителя початкової ланки освіти : матеріали Міжнародної науково-методичної конференції (до 170-річного ювілею) [«Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти»], (м. Київ, 1–2 квітня 2004 р.). – Київ, 2004. – С. 195–198.
4. Коваль І. Професійна підготовка студентів педагогічного коледжу / І. Коваль // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 10 (Ч.1). – С. 180–188.
5. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>
6. Бех І. Д. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт [Електронний ресурс] / І. Д. Бех. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf
7. Крымова Д. А. Анализ особенностей структуры гражданской позиции : материалы II Междунар. науч. конф. [«Психология : традиции и инновации»], (г. Самара, март 2016 г.). – Самара : ООО «Издательство АСГАРД», 2016. – С. 29–32.
8. Войчун О.В. Особливості виховання громадянської активності майбутніх вчителів (на прикладі спеціальності «Фізичне виховання») / О. В. Войчун // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2012 рік, 9-10 лютого 2013 року / укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 364–366.
9. Кондратенко Г. Професійне становлення майбутнього фахівця в позанавчальній діяльності вишу [Електронний ресурс] / Г. Кондратенко, С. Черніков // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – 2013. – Вип. 121 (2). – С. 33–37. – Режим доступу : http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section3/article_kondratenko_shernikov.pdf
10. Михайліна Ю. О. Психолого-педагогічні особливості організації процесу формування готовності майбутніх архітекторів до проектно-технічної діяльності / Ю. О. Михайліна // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2013. – Вип. 5. – С. 146–151. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2013_5_30
11. Вітвицька С. С. Студент як об'єкт-суб'єкт педагогічної діяльності / С. С. Вітвицька // Основи педагогіки вищої школи : підручник. – Київ, 2011. – С. 105–132.

References

1. Hrebenyk, T. V. (2011). *Management of the process of civic education of students of higher educational institutions*. Sumy (in Ukr.)
2. Sypchenko, V. I. (2008). Civic Position of the Future Teacher (Theoretical Aspect). *Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku (Pedagogical science: history, theory, practice, trends of development)*, 1. Retrieved from http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_4/ (in Ukr.)
3. Biriuk, L. (2004). New approaches to the professional training of the future teacher of elementary education. *Pidhotovka vchytelia pochatkovoï shkoly v umovakh novoi paradyhmy osvity (Preparation of elementary school teacher in the conditions of a new paradigm of education)*, 195–198 (in Ukr.)
4. Koval, I. (2014). Professional training of students of pedagogical college. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia (Problems of preparing a modern teacher)*, 10, 180–188 (in Ukr.)
5. Cabinet of Ministers of Ukraine. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> (in Ukr.)
6. Bekh, I. D. Personality-oriented model of education as a scientific construct. *Pedahohichni problemy silskoi shkoly (Pedagogical problems of rural school)*, 21. Retrieved from http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_l_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf (in Ukr.)
7. Krymova, D. A. (2016). Analysis of the structure of the civil position. *Psykhohohyia: tradytsyy y ynnovatsyy (Psychology: traditions and innovations)*, 29–32 (in Russ.)
8. Voichun, O. V. (2013). Features of upbringing of civic activity of future teachers (on an example of specialty «Physical education»). *Yednist navchannia i naukovykh doslidzhen – holovnyi pryntsyv universytetu : zbirnyk naukovykh prats zvitno-naukovoï konferentsii vykladachiv universytetu za 2012 rik (Unity of studying and research - the main principle of the university: a collection of scientific works of the report-scientific conference of university teachers for 2012)*, 364–366 (in Ukr.)
9. Kondratenko, H., & Chernikov, S. (2013). Professional development of the future specialist in extra-curricular activities. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka (Scientific notes of the Volodymyr Vynnychenko Kirovograd State Pedagogical University)*, 121 (2), 33–37 (in Ukr.)
10. Mykhailina, Yu.O. (2013). Psychological-pedagogical peculiarities of organization of the process of forming the readiness of future architects for design and technical activities. *Visnyk Zhytomirskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka (Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko)*, 5, 146–151 (in Ukr.)
11. Vitvytska, S. S. (2011). Student as an object-subject of pedagogical activity. *Fundamentals of higher education pedagogy*. Kyiv (in Ukr.)

Abstract. *Bushnev Yu. S. Formation of the civil position of future pedagogues in personal activity.*

Introduction. *Nowadays, the issue of educating a specialist-highly-conscious citizen with an active life position is actualized. Pedagogical education is facing the problem of providing students with more freedom, which allows to form an active life position of youth in public life and plan their professional development.*

Purpose – *to reveal the significance of the problem of forming an active civic position of future teachers, consider the process of extracurricular activities in the pedagogical process and identify the factors that determine peculiarities of the formation of this quality of a future specialist's personality.*

Results. *There has been carried out an analysis of the conditions, which form a personality of a future teacher with an active civic position while studying in a pedagogical college; outlined the main indicators of his or her professional training. The basic competences of a future teacher according to the specified in the normative documents qualification level have been described. The analysis of the content and main directions of extra-curricular activities of an educational establishment have been analyzed, the role of civic activity within future teacher's professional activity, and the importance of extra-curricular activities of students in their further professional growth have been described. The features of planning and organizing extra-curricular activities of students in a pedagogical college in the framework of forming their active civic position have been outlined.*

Originality. *For the first time, there have been determined the factors which define the effectiveness of the process of formation of an active civic position of future teachers in the process of professional training, there have been analyzed peculiarities of the organization of this process in a pedagogical college.*

Conclusion. *The factors that determine the peculiarities of forming future specialist's civic position have been outlined, those are: peculiarities of the professional training of specialists in the educational sphere; age and individual characteristics of students; educational possibilities of a pedagogical educational institution, regarding the formation of future teacher's active social position in extracurricular work of a pedagogical college; civic position of the educational institution's teaching staff. Considering this, it is worthwhile to ensure the development of methodological, theoretical and methodical principles for the training of teachers of new generation.*

Key words: *institution of higher education; pedagogical college; extra-curricular activities; civic position; active life position; future teacher; professional training; personality; theory of education; factors.*

*Одержано редакцією 08.09.2017
Прийнято до публікації 15.09.2017*

УДК 377.3 (045)

ГЕРАСИМОВА Наталія Євгенівна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології, ННІ педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна;
ГЕРАСИМОВА Інна Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології, транзактний аналітик, ННІ педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

ОСОБИСТІСНА КОНФЛІКТНІСТЬ: ОСОБЛИВОСТІ, РІЗНОВИДИ

Анотація. *Розглянуто підходи до вивчення особистісної конфліктності в сучасній і зарубіжній психології. Проаналізовано показники особистісної конфліктності в когнітивній, емоційній і поведінковій сферах. Виділено основні структури внутрішнього світу особистості, що вступають у конфлікт. Залежно від того, які сторони внутрішнього світу особистості вступають у внутрішню конфліктність, зазначені основні різновиди особистісної конфліктності. Акцентовано на тому, що розроблення даної проблеми також спричинено вимогами практики, що спрямована як на супровід і корекцію поведінки осіб, які виявляють схильність до конфліктності у процесі спілкування, у тому числі професійного, міжособистісної взаємодії, так і на розвиток саморегуляції конфліктності.*

Ключові слова: *адаптаційна конфліктність; конфліктність нереалізованого бажання або комплексу неповноцінності; конфліктність неадекватної самооцінки; мотиви; мотиваційна конфліктність; моральна конфліктність; особистісна конфліктність; показники особистісної конфліктності; рольова конфліктність; цінності; самооцінка; теорії особистісної конфліктності.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження спричинена нагальністю розробки суто теоретичних засад вивчення конфліктної поведінки, її ресурсів, властивостей особистості, що супроводжують прояви конфліктності та її індивідуально-психологічних особливостей. Нині нікому не потрібно доводити, що проблематика, яка пов'язана з вивченням конфліктів, має право на існування. До

проблем виникнення й ефективного подолання конфліктів, проведення переговорів, супроводу і корекції поведінки осіб, які виявляють схильність до конфліктності у процесі спілкування, виявляють неабиякий інтерес не тільки професійні психологи і соціологи, а й політики, керівники, педагоги, соціальні працівники, словом усі ті, хто у своїй практичній діяльності пов'язаний із проблемами взаємодії людей.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблеми особистісної конфліктності, її джерел і шляхів подолання були предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Вагомий внесок стосовно розуміння конфлікту і конфліктності належить як зарубіжним науковцям минулого (Г. Зіммель, Л. Козер, К. Левін, К. Томас, З. Фрейд), так і сучасним психологам (А. Анцупов, Н. Гришина, В. Зазикін, Є. Ільїн, М. Кашапов, Г. Ложкін, С. Максименко, Ю. Максименко, І. Мазоха, М. Пірен, О. Саннікова, Б. Хасан, О. Чебикін, Ю. Черножук, А. Шипілов). У вітчизняних дослідженнях розглядається загальна теорія конфліктів (В. Дружинін, М. Леонов та ін.); вивчаються характеристики конфліктів і конфліктної поведінки особистості, як загальні, так і специфічні (С. Баклановський, Є. Богданов, Б. Коваленко, Л. Петровська); аналізуються психологічні чинники конфлікту (Н. Нечаєва, Т. Сулімова та ін.); досліджуються психологічні характеристики конфліктних особистостей (О. Зайцева, М. Кашапов, М. Крогіус); рольова поведінка в конфлікті (О. Баранов); стратегії, стилі й тактики конфліктного протистояння і методи вирішення конфліктів (А. Гусєва, С. Ємельянов, В. Козлов та ін.). Феномен конфліктності вивчався в контексті властивостей особистості (Є. Богданов, Н. Герасімова, В. Зазикін, М. Кашапов, Ю. Платонов, Л. Сердюк, К. Томас), міжособистісних стосунків (І. Герасімова, Г. Ложкін, В. Шейнов), як показник соціально-психологічного клімату групи (М. Обозов, Ю. Оболонський, Л. Уманський та ін.). Водночас ряд теоретичних і прикладних аспектів цієї проблеми залишаються поки що недостатньо з'ясованими.

Метою статті є з'ясування індивідуально-психологічних особливостей конфліктності особистості.

Виклад основного матеріалу. Особистісна конфліктність – це риса характеру та індивідуальна властивість, яка зумовлює частоту ескалації входження особистісності в конфлікти [8, с. 136]. Проблема особистісної конфліктності активно розробляється в сучасній психології. Вона розглядається виходячи з розуміння особистості, що склалося в межах певної психологічної школи.

У рамках психоаналітичного напряму акцент робиться на біопсихічному трактуванні. За З. Фрейдом [16, с. 54], у людини у стані особистісної конфліктності відбувається зіткнення бажань. Частина особистості відстоює певні бажання, інша відхиляє їх. За теорією К. Юнга [13, с. 78], особистісна конфліктність – це регрес психіки на більш низький рівень, тобто він відбувається у сфері несвідомого. У К. Хорні [11, с. 138] особистісна конфліктність аналізується за двома позиціями – як зіткнення прагнень до задоволення бажань і до безпеки, і як протиріччя «невротичних потреб», задоволення яких спричиняє фрустрацію інших.

У рамках гуманістичної психології пропонується інша «теорія особистісної конфліктності». В основі конфлікту, за К. Роджерсом [15, с. 34], лежить протиріччя, що виникає в особистості між усвідомленими, але помилковими самооцінками, які вона здобуває впродовж життя, і самооцінкою на несвідомому рівні. Інший представник цього напряму – А. Маслоу [14, с. 9–10] – сутність особистісної конфліктності розглядає як нереалізовану потребу людини в самоактуалізації.

За К. Левінім [7, с. 86], особистісна конфліктність – це ситуація, у якій на суб'єкта одночасно діють протилежно «спрямовані сили приблизно однакової величини». Суб'єкт повинен зробити вибір: між позитивною й негативною тенденціями; між позитивною й позитивною тенденціями; між негативною й

негативною тенденціями. Сутністю особистісної конфліктності, на думку засновника логотерапії В. Франкла, є втрата сенсу життя [9, с. 63].

Когнітивна психологія розглядає особистісну конфліктність через когнітивний дисонанс (Л. Фестінгер). Дисонанс являє собою негативний стан, що виникає в ситуації невідповідності знання й поведінки або розбіжності двох знань [14, с. 298]. Суб'єктивно когнітивний дисонанс переживається як дискомфорт. Тому особистість прагне усунути його.

У рамках біхевіоризму особистісна конфліктність трактується як погана звичка, результат помилкового виховання (Х. Скінер) [14, с. 613]. У роботах необіхевіористів (Н. Міллер, Дж. Доллард) конфлікт визначається як фрустрація, тобто реакція на перепону [14, с. 547].

Інтеракціонізм при аналізі особистісної конфліктності виходить із розуміння його як конфліктності ролей (А. Голднер) [1, с. 98]. Засновник концепції психосинтезу Р. Ассаджолі [2, с. 68] убачає сутність особистісної конфліктності в наявності гострих суперечностей усередині особистості, що знижують цілісність «Я».

У більшості психологічних теорій особистісної конфліктності основу складає категорія протиріччя, внутрішньої боротьби і поняття психічного захисту (подолання конфліктності). Перебіг особистісної конфліктності пов'язується з негативними переживаннями. Серед вітчизняних психологів одним із перших внутрішню конфліктність досліджував А. Лурія [7, с. 132]. Під особистісною конфліктністю він розумів ситуацію, коли в поведінці індивіда стикаються дві сильні, але протилежно спрямовані тенденції.

Значний внесок у розвиток теорії особистісної конфліктності належить психологам В. Мерліну, В. М'ясищеву, Н. Левітову, Л. Славиній. Так, В. Мерлін розглядає особистісну конфліктність як «результат гострого незадоволення глибоких й актуальних мотивів і відносин особистості» [8, с. 105]. Якщо в процесі діяльності виникає стан тривалої дезінтеграції особистості, що виражається в загостренні протиріч між різними сторонами, властивостями, відносинами і діями особистості, то такий психічний стан характеризується особистісною конфліктністю. Тривалість й інтенсивність такого стану залежать від того, яке місце займають антагоністичні відносини в усій системі відносин людини. При зіткненні центральних відносин конфліктність приймає глобальні розміри, охоплює всю особистість. Вона як би внутрішньо розщеплюється, і ця внутрішня конфліктність може перерости в невроз [1, с. 105].

За Н. Левітовим, внутрішня конфліктність представляє боротьбу мотивів, що усвідомлюється як переживання душевного розладу. В останні роки особистісна конфліктність активно вивчається Ф. Василюком, Т. Титаренко, В. Шейновим. Так, Ф. Василюк розглядає внутрішню конфліктність як один із різновидів критичних життєвих ситуацій (поряд зі стресом, фрустрацією й кризою). Конфліктність виникає в результаті зіткнення двох внутрішніх спонукань, що зображені у свідомості у вигляді самостійних цінностей. Внутрішня конфліктність протікає у формі особливого «ціннісного переживання». Показником особистісної конфліктності є сумнів у істинній цінності мотивів і принципів, якими керувався в житті суб'єкт.

У психології виділяють показники особистісної конфліктності. Зокрема, у когнітивній сфері показником особистісної конфліктності є суперечність «образа Я»; зниження самооцінки; усвідомлення свого стану як психологічного глухого кута, затримка прийняття рішення; суб'єктивне визнання наявності проблеми ціннісного вибору, сумніви в реальності мотивів і принципів, якими суб'єкт раніше керувався. У емоційній сфері – психоемоційна напруга, значні негативні переживання.

У поведінковій сфері – зниження якості й інтенсивності діяльності, задоволеності діяльністю, негативний емоційний фон спілкування. Інтегровані показники особистісної конфліктності – порушення нормального механізму адаптації, посилення психологічного стресу. Як зазначав В. Мерлін [8, с. 112], «тривала і стійка дезінтеграція пристосувальної діяльності – характеристика психологічного конфлікту».

У більшості теоретичних концепцій представлений один або кілька різновидів особистісної конфліктності. У психоаналізі центральне місце займає конфліктність між потребами особистості, а також між потребами і соціальними нормами. У інтераціоналізмі аналізу піддається рольова конфліктність. Однак у реальному житті відбувається безліч інших проявів особистісної конфліктності. Для того, щоб представити їх єдину типологію, необхідна підстава, у відповідності до якої можна об'єднати це розмаїття внутрішньої конфліктності в систему. Такою основою є ціннісно-мотиваційна сфера особистості. Із цією найважливішою сферою психіки людини пов'язана її внутрішня конфліктність, оскільки саме вона відображає різноманітні зв'язки і відносини особистості з навколишнім світом.

Виходячи з цього виділяють такі основні структури внутрішнього світу особистості, що вступають у конфлікт (А. Шипілов): 1) *мотиви*, що відображають прагнення особистості різного рівня (потреби, інтереси, бажання, вподобання й т.п.): вони можуть бути виражені поняттям «хочу» («Я хочу»); 2) *цінності*, що втілюють у собі суспільні норми і виступають завдяки цьому як еталони належного: ми маємо на увазі особистісні цінності, тобто прийняті особистістю, а також ті, які не приймаються нею, але в силу їх суспільної або іншої значущості особистість змушена наслідувати їх, тому вони позначаються як «треба» («Я повинен»); 3) *самооцінка*, що обумовлена як самоцінність себе для себе, оцінка особистістю своїх можливостей, якостей і свого місця між інших: будучи вираженням рівня домагання особистості, самооцінка виступає своєрідним збудником її активності, поведінки і виражається як «можу» або «не можу» («Я є»).

Залежно від того, які сторони внутрішнього світу особистості вступають у внутрішню конфліктність, у психології виділяють шість основних різновидів особистісної конфліктності:

1. *Мотиваційна конфліктність*. Виділяють конфліктність між несвідомими прагненнями (З. Фрейд) [16, с. 145], між прагненнями до володіння й до безпеки (К. Хорні) [11, с. 186], між двома позитивними тенденціями (К. Левін) [7, с. 88] або як зіткнення різних мотивів.

2. *Моральна конфліктність*. У етичних ученнях її називають нормативною конфліктністю (В. Бакштановский, И. Арницане, Д. Федорина) [1, с. 119]. Розглядається як конфліктність між бажанням і обов'язком, між моральними принципами й особистими прихильностями (В. Мясіщев) [4; 5]. А. Співаковська виділяє конфліктність між прагненням діяти відповідно до бажання та вимогами дорослих або суспільства. Іноді розглядається як конфліктність між обов'язком та сумнівом у необхідності наслідувати його (Ф. Василюк, В. Франкл) [3, с. 63].

3. *Конфліктність нереалізованого бажання або комплексу неповноцінності*. Ця конфліктність між бажаннями й дійсністю, що блокує їх задоволення [15, с. 128]. Іноді її трактують як конфліктність між «хочу бути таким, як вони» (референтна група) і неможливістю це реалізувати (А. Захаров) [1, с. 87]. Конфліктність може виникати не тільки коли дійсність блокує реалізацію бажання, але й у результаті фізичної неможливості людини його здійснити. Це конфліктність, що виникає через незадоволення своєю зовнішністю, фізичними даними й здібностями. До даного

різновиду відносяться й особистісна конфліктність, в основі якої лежать сексуальні патології (С. Кратохвіл, А. Свядош, К. Харитонов) [1, с. 89].

4. *Рольова конфліктність* виражається в переживаннях, що пов'язані з неможливістю одночасно реалізувати кілька ролей (міжрольова особистісна конфліктність), а також у зв'язку з різним розумінням вимог, що запропоновані самою особистістю до виконання однієї ролі (внутрішньорольова конфліктність). До цього виду відноситься особистісна конфліктність між двома цінностями, стратегіями або сенсами життя.

5. *Адаптаційна конфліктність* розглядається як у широкому розумінні, тобто така, що виникає на основі порушення рівноваги між суб'єктом і навколишнім середовищем, так й у вузькому розумінні – при порушенні процесу соціальної або професійної адаптації. Ця конфліктність між вимогами дійсності й можливостями людини – професійними, фізичними, психологічними. Невідповідність можливостей особистості вимогам середовища або діяльності може розглядатися як тимчасова неготовність, так і нездатність виконати запропоновані вимоги.

6. *Конфліктність неадекватної самооцінки*. Адекватність самооцінки особистості залежить від її критичності, вимогливості до себе, відношення до успіхів і невдач. Розбіжність між домаганнями й оцінкою своїх можливостей веде до того, що в людини виникають підвищена тривожність, емоційні зриви й ін. (А. Петровський, М. Ярошевський) [1, с. 95]. Серед конфліктності неадекватної самооцінки виділяють конфліктність між завищеною самооцінкою й прагненням реально оцінювати свої можливості (Т. Юферова) [1, с. 102], між заниженою самооцінкою й усвідомленням об'єктивних досягнень людини, а також між прагненням підвищити домагання, щоб одержати максимальний успіх і знизити домагання, щоб уникнути невдачі (Д. Хекхаузен) [14, с. 84].

К. Левін запропонував класифікацію особистісної конфліктності за типами:

1 тип – еквівалентний (наближення – наближення). Конфліктність виникає тоді, коли суб'єкт повинен виконати дві або більше важливих для нього справи. Звичайна модель вирішення конфліктності – компроміс, часткове заміщення.

2 тип – вітальний (уникнення – уникнення). Суб'єкт змушений приймати рішення, рівною мірою для нього непривабливі, наприклад, забрати документи з цього університету, почати пошук нової групи або продовжувати навчання.

3 тип – амбівалентний (наближення – віддалення). Конфліктність виникає тоді, коли ті самі дії, результат одночасно притягують і відштовхують, наприклад, визнання високого професіоналізму людини і негативне відношення до її особистісних якостей. Вирішення подібної особистісної конфліктності можливо тільки на основі компромісу.

4 тип – фрустраційний (наближення – уникнення). Конфліктність виникає тоді, коли бажаний результат і дії, що спрямовані на її досягнення, не схвалюються суспільством, його нормами і правилами. Особистісна конфліктність цього типу може вирішуватися різними засобами – агресією, заміщенням, переорієнтацією, компромісом, уникненням рішення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Досліджено, що існує ряд умов попередження особистісної конфліктності особистості. Серед них виділяють наявність стійкої системи цінностей і мотивів особистості; адаптивність і гнучкість; оптимістичне відношення до життя; уміння керувати своїми бажаннями й емоціями; розвиненість вольових якостей; уточнення ієрархії ролей; адекватність самооцінки; своєчасне розв'язання виникаючих проблем; правдивість у відносинах й ін. Під вирішенням внутрішньої конфліктності студентів розуміється відновлення погодженості компонентів внутрішнього світу особистості, установлення єдності психіки, зниження гостроти протиріч життєвих відносин. На вирішення внутрішньої

конфліктності впливають світоглядні установки, вольові якості, темперамент, статево вікові особливості особистості.

Список використаної літератури

1. Анцупов А. Я. Конфликтология : теория, история, библиография / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – Москва : Дом Советов, 1996. – 143 с.
2. Ассаджоли Р. Психосинтез : теория и практика / Р. Ассаджоли. – Москва : RELF-book, 1994. – 197 с.
3. Василюк Ф. В. Психология переживания / Ф. В. Василюк. – Москва : Изд-во МГУ, 1984. – 78 с.
4. Герасимова Н. С. Сучасні погляди на проблему дослідження внутрішньоособистісного конфлікту / Н. С. Герасимова // Психологія : зб. наук. пр. – Київ, 2001. – Вип. 13. – С. 63–68.
5. Герасимова І. В. Психологічний аналіз факторів, що негативно впливають на формування особистості студента ВНЗ / І. В. Герасимова // Психологія : зб. наук. пр. – Київ, 2002. – Вип. 15. – С. 329–336.
6. Зейгарник Б. В. Теория личности К. Левина / Б. В. Зейгарник. – Москва : изд-во МГУ, 1977. – 138 с.
7. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов на Дону, 1998. – 192 с.
8. Мерлин В. С. Проблемы экспериментальной психологии личности / В. С. Мерлин // Уч. зап. Пермск. пед. ун-та. – Т. 77. – Пермь, 1970. – С. 103–164.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Москва : Прогресс, 1990. – 163 с.
10. Холл К. С. Теории личности / К. С. Холл, Г. Линдсей. – Москва : КСП +, 1997. – 409 с.
11. Хорни К. Ваши внутренние конфликты / К. Хорни. – Санкт-Петербург : Лань, 1997. – 212 с.
12. Шейнов В. П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение / В. П. Шейнов. – Минск : Амалфея, 1997. – 277 с.
13. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – Москва : Ренессанс, 1991. – 137 с.
14. Maslow, A. H. (1966). *The Psychology of Science*. New York: Harper and Row
15. Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin
16. Freud, S. (1964). *An outline of psycho-analysis*. In Standard Edition. London: Hogarth Press

References

1. Antsupov, A. Y., & Shipilov, A. I. (1996). *Conflictology: theory, history, bibliography*. Moscow: The House of Soviets (in Russ.)
2. Assagioli, R. (1994). *Psychosynthesis: theory and practice*. Moscow: RELF-book (in Russ.)
3. Vasilyuk, F. V. (1984). *Psychology of experience*. Moscow (in Russ.)
4. Gerasimova, N. E. (2001). Modern views on the problem of research of intrapersonal conflict. *Psychologya (Psychology)*, 13, 63–68 (in Ukr.)
5. Gerasimova, I. V. (2002). Psychological analysis of factors that negatively affect the formation of the personality of the student of the university. *Psychologya (Psychology)*, 15, 329–336 (in Ukr.)
6. Zeygarnik, B. V. (1977). *Personality theory K. Levin*. Moscow (in Russ.)
7. Lurya, A. R. (1998). *Language and consciousness*. Rostov on Don (in Russ.)
8. Merlin, V. S. (1970). Problems of experimental personality psychology. *Uchenye zapysky Permskogo ped. Unyversyteta (Uch. app. Perm. ped. Un-t)*, 77, 103–164 (in Russ.)
9. Frankl, V. (1990). *Man in search of meaning*. Moscow: Progress (in Russ.)
10. Hall, K. S., & Lindsay, G. (1997). *Theories of personality*. Moscow: KSP + (in Russ.)
11. Horney, K. (1997). *Your inner conflicts*. St. Petersburg: Lan' (in Engl.)
12. Sheynov, V. P. (1997). *Conflicts in our life and their resolution*. Minsk: Amalfee (in Russ.)
13. Jung, K. G. (1991). *Archetype and the symbol*. Moscow: Rennassans (in Russ.)
14. Maslow, A. H. (1966). *The Psychology of Science*. New York: Harper and Row (in Engl.)
15. Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin (in Engl.)
16. Freud, S. (1964). *An outline of psycho-analysis*. In Standard Edition. London: Hogarth Press (in Engl.)

Abstract. Gerasimova N. YE., Gerasymova I. V. Personal conflict: peculiarities, discounts.

Introduction. *The relevance of the study is due to the urgency of developing purely theoretical principles for the study of conflict behavior, its resources, personality traits, which accompany the manifestations of conflict and its individual psychological peculiarities. Today, no one has to prove that the issues related to the study of conflicts have the right to exist. Not only professional psychologists and sociologists, but also politicians, leaders, educators, social workers, in the word of all, are of great interest to the problems of the emergence and effective resolution of conflicts, negotiations, support and correction of the behavior of those who show propensity to conflict in the process of communication. those who in their practical activity are connected with problems of interaction of people.*

Purpose. *The purpose of the article is to find out the individual psychological characteristics of conflict of personality.*

Methods: *theoretical analysis, system analysis, questioning, testing, methodological analysis.*

Results. *Personality conflict is a feature of character and an individual property, which determines the frequency of escalation of the occurrence of personality in conflicts.*

The problem of personal conflict is actively being developed in modern psychology. It is considered on the basis of an understanding of the personality that has developed within a certain psychological school.

In psychology distinguish indicators of personal conflict. In the cognitive sphere, the indicator of personal conflict is the contradiction of «the image of Me»; lower self-esteem; awareness of their state as a psychological stalemate, delay in decision-making; the subjective recognition of the existence of the problem of value choice, the doubts in reality of the motives and principles that the subject had previously guided.

In the emotional sphere – psychoemotional stress; significant negative experiences. In the behavioral sphere – decrease in quality and intensity of activity; decrease of satisfaction with activity; negative emotional background of communication. Integral indicators of personal conflict – violation of the normal mechanism of adaptation; intensifying psychological stress.

In most theoretical concepts one or several varieties of personal conflict are presented. In psychoanalysis, the central place is the conflict between the needs of the individual, as well as between needs and social norms. In inter actions analysis involves role conflict. However, in real life there are many other manifestations of personal conflict. In order to represent their unique typology, a basis is required, in accordance with which one can combine this diversity of internal conflict into the system. Such a basis is the value-motivational sphere of personality. With this most important area of the human psyche, his inner conflict is connected, because it reflects the various connections and relationships of the individual with the outside world.

Originality. *K. Lewin proposed the classification of personal conflict by types:*

Type 1 – And the type is equivalent (approximation – approximation). Conflict occurs when a subject has to perform two or more important cases for him. The usual model of conflict resolution is a compromise, partial replacement.

Type 2 – Welcome (avoidance – avoidance). The subject is forced to make decisions that are equally unattractive for him, for example, to take papers from this university, start a search for a new group or continue their studies.

Type 3 is ambivalent (approximation – distance). Conflict occurs when the same actions, the result are simultaneously drawn and pushed, for example, recognition of high professionalism of a person and a negative attitude to her personality traits. Solving such personal conflicts is possible only on the basis of a compromise.

Type 4 is frustration (approximation – avoidance). Conflict arises when the desired result and actions aimed at its achievement are not approved by society, its norms and rules. Personality conflict of this type can be solved by various means – aggression, substitution, reorientation, compromise, avoiding the decision.

Conclusion. *It is researched that there is a number of conditions for the prevention of personality conflict of personality. Among them are the presence of a stable system of values and motives of the individual; adaptability and flexibility; optimistic attitude towards life; ability to manage their desires and emotions; development of volitional qualities; refinement of the hierarchy of roles; adequacy of self-esteem; timely solution to emerging problems; truthfulness in relations, etc. By solving the internal conflict of students is meant restoration of the coherence of the components of the inner world of the individual, establishing the unity of the psyche, reducing the severity of the contradictions of life relationships. The solution of internal conflict is influenced by ideological settings, volitional qualities, temperament, sexual intercourse of the personality.*

Keywords: *adaptation conflict; conflicts of unrealized desire or complex of inferiority; conflict of inadequate self-esteem; motives; motivational conflict; moral conflict; personal conflict; indicators of personal conflict; role conflict; values; self-esteem; theory of personal conflict.*

*Одержано редакцією 15.08.2017
Прийнято до публікації 29.08.2017*

УДК 378:796.011 (045)

ГОЛОВАТЕНКО Ольга Миколаївна,
старший викладач кафедри права і соціально-гуманітарних дисциплін, Черкаський навчально-науковий інститут ДВНЗ «Університет банківської справи», Україна;

ЗУЄНКО Микола Іванович,
старший викладач кафедри права і соціально-гуманітарних дисциплін, Черкаський навчально-науковий інститут ДВНЗ «Університет банківської справи», Україна;

ОЛЕКСІЄНКО Ярослав Іванович,
старший викладач кафедри анатомії, фізіології і фізичної реабілітації, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ УКРАЇНИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ. ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

***Анотація.** Висвітлено проблеми фізичного виховання студентів ВНЗ України. Розглянуто питання побудови і функціонування системи фізичного виховання США і країн Європи. Проаналізовано можливість упровадження системи фізичного виховання розвинутих країн в український освітній простір. Обґрунтовано важливість збереження існуючої системи фізичного виховання з упровадженням інноваційних технологій в навчально-виховний і тренувальний процеси, з розширенням секційної роботи за вибором студента, поліпшенням матеріально-технічної бази.*

***Ключові слова:** фізична культура; спорт; студент; викладач; здоров'я; вищий навчальний заклад; самостійна робота; навчальна дисципліна; спортивна база; Україна.*

Постановка проблеми. В Україні на сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається небезпечна тенденція погіршення стану здоров'я студентської молоді, зниження рівня фізичної підготовленості, занепаду масової фізичної культури. Загально відомо, що стан здоров'я, рівень працездатності й навіть професійне майбутнє молоді значною мірою залежать від ефективності фізичного виховання. Тому в останні роки у зв'язку з інтеграцією України до європейського освітнього простору багато питань, що пов'язані з організацією навчально-виховного процесу студентів вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) України, потребують детальнішого вивчення. Так, виникають питання щодо місця та обсягу викладання дисципліни «Фізичне виховання» у національній системі освіти, переведення студентів на самостійну роботу, проведення навчально-виховного і тренувального процесу з фізичного виховання у спортивних секціях у позанавчальний час (факультативна форма занять).

Інтеграція українських ВНЗ у загальноєвропейський освітній простір, підвищення мобільності учасників навчального процесу висувають нові вимоги і до програм навчання. У зв'язку з цим досить актуальним стає питання відповідності змісту програм із фізичного виховання у ВНЗ та дотримання принципу наступності зі шкільними програмами згідно зі світовими тенденціями в цій області. На даний час відсутня система і конкретна програма формування фізкультурно-оздоровчої компетентності, що передбачає єдність виховання здорового способу життя й взаємодії з зовнішнім середовищем, духовним вихованням і підвищення рівня культури молодого покоління. Однією з основних причин такого стану, як зазначають В. Мунтян і В. Пліско [1], є недостатній рівень фізичної освіти в родині, школі, навчальному закладі і в цілому в

країні. Фізичне виховання часто розглядається як другорядна дисципліна. Бракує системи заходів упровадження в навчально-виховний процес інтегрованих фізкультурно-оздоровчих програм виховання всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки мають місце багато досліджень і публікацій, які висвітлюють питання інтеграції українських ВНЗ і дисципліни «Фізичне виховання» у європейський освітній простір [1–7].

У зв'язку з цим, звертає на себе увагу дослідження В. Мунтяна, В. Пліско [1], які вивчають реформування фізичного виховання і підкреслюють значущість ролі та функцій кафедр фізичного виховання, упровадження в навчальний процес інноваційних технологій, зокрема, мотиваційного характеру, наголошують на важливості масового спорту серед молоді.

Надзвичайно цікавою є праця Г. Грибан [2], який, зокрема, вивчає шляхи впровадження вимог ECTS у навчальну дисципліну «Фізичне виховання» в європейському освітньому просторі. Проаналізувавши систему фізичного виховання західних країн, автор зауважує, що кредитно-модульної системи навчання й оцінювання з фізичного виховання в нефізкультурних ВНЗ в європейському і світовому освітньому і науковому просторі нині не існує, оскільки фізичне виховання не входить до навчальних планів університетів, а пов'язане з самостійною роботою студентів. Відповідно немає необхідності розробляти і впроваджувати кредитно-модульну систему навчання з дисципліни «Фізичне виховання» згідно з вимогами ECTS.

Так, О. Зеленюк, А. Бикова [3] вважають, що трансформація мети і завдань із навчальної дисципліни «Фізичне виховання», що пов'язані з перебудовою системи національної освіти в напрямі її інтеграції до європейського освітнього простору, має базуватися на двох філософських принципах, а саме: 1) принципі турботи про себе, про власне здоров'я і дотримання засад здорового способу життя; 2) принципі формування гармонії тіла і душі, створення фізично і духовно досконалої особистості.

Цінні результати дослідження отримали В. Корягін і О. Блавт [4] із виявлення параметрів функціонування системи фізичного виховання й контролю в освітніх установах США і країнах Європи. Авторами доступно розкрито систему фізичного виховання й спорту розвинутих країн, указано на їх специфіку й особливості порівняно з українською. Окреслено і детерміновано ключові засади, що забезпечують поширення занять фізичною культурою і спортом в освітніх установах зарубіжних країн.

Актуальним є дослідження О. Попрошаєва, О. Білика, М. Островського [5], які на підставі аналізу чинних нормативно-правових актів визначили державний стандарт щодо організації викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у ВНЗ України і сформулювали головні завдання роботи кафедри фізичного виховання в період реформування системи освіти України в контексті інтеграції українських ВНЗ в європейський освітній простір.

Проте дискусії і суперечки між фахівцями, урядовцями, керівниками ВНЗ щодо форми проведення занять із фізичного виховання (академічні заняття, факультативи, самостійні заняття – як в європейських країнах) тривають і надалі; кількість занять із фізичного виховання у ВНЗ України постійно зменшується: з 4 годин на тиждень на 1–4-х курсах до 2 годин на тиждень на 1–2-х курсах у більшості ВНЗ України; стан здоров'я і фізичної підготовленості студентів погіршується.

Актуальність визначеної проблеми, її важлива соціальна значущість, як для суспільства загалом, так і для студентської молоді зокрема, обумовили **мету статті** – визначити роль, місце і значення системи фізичного виховання студентів ВНЗ України в умовах євроінтеграційних освітніх процесів.

Виклад основного матеріалу. Викладач фізичного виховання відіграє ключову роль у реалізації соціальних цілей і завдань фізичної культури та спорту. Так, сучасне

європейське суспільство розглядає вчителя (викладача) фізичного виховання не лише як фахівця, який має знання, уміння й навички у професійній сфері, а більшою мірою як фахівця з пропаганди здорового способу життя, валеологічного ставлення до свого здоров'я, як людини, яка підвищує мотивацію в молодого покоління для занять руховою діяльністю, залучає молодь до занять різними видами спорту [6].

В останні десятиліття в різних країнах світу фізичне виховання стало розглядатися як потужний засіб зміцнення здоров'я населення, забезпечення його високої працездатності та якості життя. У той самий час в Україні склалася традиційна підготовка студентів у ВНЗ, де фізичне виховання є невід'ємною частиною професійної підготовки фахівців.

На теперішній час базовим документом при організації навчальних занять із фізичного виховання у ВНЗ, є наказ МОНУ «Про затвердження положення про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах» [7], де в розділі 3 йдеться про включення в навчальні плани з усіх спеціальностей обов'язкових навчальних занять із фізичного виховання протягом усього періоду навчання, за винятком останнього випускного семестру, в обсязі 4 год. на тиждень. Однак більшість ВНЗ залишила цю дисципліну тільки на 1–2-х курсах і скоротила в навчальних планах години на фізичне виховання до 2 год. на тиждень на користь інших дисциплін, посилаючись на велике навантаження студентів. Проте проведення одного заняття на тиждень із фізичного виховання не є доцільним, оскільки не в змозі забезпечити виконання оздоровчих і виховних функцій [8].

Окрім того, дослідження Г. Грибан [9] показали, що заняття з фізичного виховання слід розглядати як засіб відновлення й стимуляції розумової діяльності студентів, а не як додаткове академічне навантаження. Переведення студентів на самостійні заняття фізичною культурою нині також є невиправданим і передчасним. Причинами цього є такі: низький рівень свідомості студентів і недбале ставлення до власного здоров'я; відсутність критеріїв оцінювання стану здоров'я фахівців, які влаштовуються на роботу; відсутність паспорта здоров'я; слабка матеріально-технічна база, яка не в змозі забезпечити індивідуальні бажання студентів щодо занять фізичними вправами у вільний час; низька фізична підготовленість більшості студентів і їхній недостатній фізичний розвиток; значна частка інвалідності, фізичних вад і захворювань (до 20,0 %) серед студентів, які потребують занять за спеціальними реабілітаційними методиками; необхідність перекваліфікації викладацьких кадрів, зміна програмного забезпечення й підготовки кадрів у фізкультурних ВНЗ і на факультетах фізичного виховання [2].

У розвинутих країнах система фізичного виховання функціонує інакше. У політиці європейських держав наголошується на інтеграційній, культурній, рекреаційній ролі фізичної культури, а також її толерантності. Вивчаючи досвід американських і європейських колег, як зазначає О. Попрошаєв, у більшості університетів немає ні кафедр фізичного виховання, ні занять із фізичного виховання як таких (фізичне виховання не входить до більшості навчальних планів). Студенти самі дбають про свій фізичний розвиток, про власне здоров'я і належний рівень працездатності. У них дуже розвинений студентський спорт (міжуніверситетські змагання) і, навіть, непрофесійний (масовий) спорт, чому сприяє наявність потужних центрів студентського спорту при ВНЗ [5; 10].

Окрім того, більшість ВНЗ Європи і США мають велику кількість спортивних баз, що дає змогу проводити роботу спортивних секцій у позанавчальний час без обмежень.

Діти та їхні батьки усвідомлюють, що досягнення у спорті забезпечують їм безкоштовне навчання в коледжі або університеті (навчання в коледжах і університетах

США платне, а платня дуже велика навіть для багатьох американських родин) та отримання стипендії. При вступі до ВНЗ її адміністрація звертає увагу на досягнення абітурієнтів у спорті, мистецтві, громадській роботі й зараховують тих, хто особливо проявив ініціативу, і тих, хто, як вони вважають, додасть яскравості та різноманітності в житті навчальної установи. Спортивні стипендії США – це часткове або повністю безкоштовне навчання, проживання, харчування, забезпечення підручниками в університеті [4].

Конструктивний аналіз функціонування системи фізичного виховання в США і країнах Європи вможливив з'ясування основних аспектів фізичного виховання в освітніх установах, серед яких, В. Корягін, О. Блавт [4] зазначають такі: 1) широка пропаганда здорового способу життя й розуміння урядом важливості такого соціального чинника, як фізична культура і спорт; 2) належна матеріальна база в освітніх установах для занять фізичною культурою і спортом. Практично всі школи США мають свій стадіон, а також басейни, спортивні зали, що дає змогу учням і студентам займатися фізичною культурою і спортом не тільки в обов'язкових формах занять фізичним вихованням, а й у позанавчальний час; 3) кадрові можливості освітніх установ, що полягають у належному забезпеченні не лише фахівцями фізичного виховання, а й кваліфікованими тренерами з різних видів спорту; 4) наявність моральної й матеріальної мотивації: безкоштовні заняття, забезпеченість спортивною формою, безкоштовними обідами, транспортом; 5) належне медичне забезпечення, що внеможливорює допуск хворих дітей і студентів до занять фізичною культурою та спортом, дає змогу оперативно коригувати їхній стан здоров'я.

Реорганізація викладання фізичного виховання у ВНЗ України, на кшталт європейських і американських, потребує потужної матеріально-технічної бази, тому цінною є ідея організації центрів студентського спорту у ВНЗ відповідно до ст. 14 Закону України «Про фізичну культуру і спорт», але досить проблемною щодо їх фінансування [11]. Натомість скасування дисципліни «Фізичне виховання» у ВНЗ іде всупереч із реалізацією Національної доктрини розвитку фізичної культури і спорту України, яка спрямована на вирішення таких завдань: формування у студентської молоді сталих традицій і мотивацій щодо фізичного виховання і масового спорту як важливого чинника забезпечення здорового способу життя; удосконалення форм залучення до регулярних і повноцінних занять фізичною культурою та спортом; сприяння поширенню клубної системи у сфері фізичної культури і спорту [12].

Висновки. Отже, фізичне виховання як навчальна дисципліна повинне бути обов'язковим для студентів усіх спеціальностей ВНЗ, оскільки спортивна (матеріально-технічна) база більшості ВНЗ України ще не відповідає якісним і кількісним вимогам для переведення студентів на факультативну (секційну) форму занять. Окрім того, у студентів слабка мотивація для самостійної роботи з фізичного виховання.

Збереження академічних занять із фізичного виховання у ВНЗ України дає змогу охопити руховою активністю всю студентську молодь, а відтак позитивно впливати на якість підготовки майбутніх фахівців, виховувати в них високий рівень психофізичних якостей, що необхідні у професійній діяльності, зберегти і зміцнити їхнє здоров'я, що допоможе забезпечити студенту успіх і мобільність в європейському освітньому просторі.

Поряд з цим, необхідно розвивати спортивну (матеріально-технічну) базу ВНЗ України, здійснювати перепідготовку кадрів, розробляти і впроваджувати інноваційні педагогічні технології в навчально-виховний і тренувальний процес з метою збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді, поступово розширювати секційну роботу за вибором студента, як це запроваджено в розвинутих світових і європейських країнах.

Список використаної літератури

1. Мунтян В. С. Фізичне виховання у контексті положень нового Закону України «Про вищу освіту» / В. С. Мунтян, В. І. Пліско // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2014. – Вип. 118, т. 1. – С. 222–226.
2. Грибан Г. П. Проблеми фізичного виховання в умовах євроінтеграції / Г. П. Грибан // Буковинський науковий спортивний вісник. – Вип. 3. – Чернівці, 2007. – С. 6–10.
3. Зеленюк О. Трансформація навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у контексті Болонської декларації / О. Зеленюк, А. Бикова // Молода спортивна наука України : збірник наукових праць з галузі фізичної культури та спорту. Вип. 10. – Т. 3. – Львів : НВФ «Українські технології», 2006. – С. 373–378.
4. Корягін В. Інформаційна інтерпретація устрою фізичного виховання й системи контролю в освітніх установах / В. Корягін, О. Блавт. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://esnuir.eenu.edu.ua/handle/123456789/11642>
5. Попрошаєв О. Фізичне виховання в контексті інтеграції в загальноєвропейський освітній / О. Попрошаєв, О. Білик, М. Островський // Спортивна наука України, 2015. – № 2 (66). – С. 36–43.
6. Гринченко І. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичного виховання : досвід європейських країн / І. Б. Гринченко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – Вип. 42, 2014. – С. 39–50.
7. Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.01.2006 р. № 4 «Про затвердження Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.nau.kiev.ua.
8. Воліваха П. О. Викладання фізичної культури у вищих навчальних закладах в світлі реформи вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/31_NNP_2015/Sport/0_198110.doc.htm
9. Грибан Г. П. Влияние занятий физическими упражнениями на быстроту протекания мыслительных процессов у студентов / Г. П. Грибан // Молодежь третьего тысячелетия : гуманитарные проблемы и пути их решения : сборник научных статей в 3-х томах. – Одесса : ИСЦ, 2000. – С. 414–420.
10. Попрошаєв О. В. Нормативно-правові аспекти організації навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у вищих навчальних закладах України / О. В. Попрошаєв, С. Г. Зінченко, Д. О. Каратаєв, С. О. Фішев // Педагогіка, психологія та методико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: збірник наукових праць / за ред. С. С. Єрмакова. – Харків, 2010. – С. 74–76.
11. Закон України від 24.12.1993 р. № 3808-XII (із змінами та доповненнями) «Про фізичну культуру і спорт» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/3808-12>.
12. Указ Президента України від 28.09.2004 р. № 1148 «Про Національну доктрину розвитку фізичної культури і спорту України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1148/2004>

References

1. Muntyan, V. S., & Plesko, V. I. (2014). Physical education in the context of the Ukraine new law «On Higher Education». *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu (Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University)*, 118 (1), 222–226 (in Ukr.)
2. Griban, G. P. (2007). Problems of Physical Education in the Conditions of European Integration. *Bukovynskyi naukovyyi sportyvnyy visnyk (Bukovinsky Scientific Sport Newswire)*, 3, Chernivtsi, 6–10 (in Ukr.)
3. Zeleniuk, O., & Bykova, A. (2006). Transformation of the discipline «Physical education» according to of the Bologna Declaration. *Moloda sportyvna nauka Ukrainy: Zbirnyk naukovykh prats z haluzi fizychnoyi kultury ta sportu (Young sports science of Ukraine: collections of scientific works in the field of physical culture and sports)*, 10 (3), 373–378 (in Ukr.)
4. Koryagin, V., & Blavt, O. (2015). *The Physical Education and Lifestyle Monitoring System in Educational Institutions of the Information Interpretation*. Retrieved from <http://esnuir.eenu.edu.ua/handle/123456789/11642> (in Ukr.)
5. Poproshaev, O., Bilyk O., & Ostrovsky, M. (2015). Physical education in the context of integration into the common European educational space. *Sportyvna nauka Ukrainy (Sports Science of Ukraine)*, 2 (66), 36–43 (in Ukr.)
6. Grinchenko, I. B. (2014). The Professional Training Of Physical Education Teachers: experience of European countries. *Zasoby navchalnoy ta naukovo-doslidnoy roboty (Means of educational and research work)*, 42, 39–50 (in Ukr.)
7. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated January, 11, 2006, № 4 «About Approval of the Regulations on the Organization of Physical Education and Mass Sports in Higher Educational Institutions». Retrieved from www.nau.kiev.ua. (in Ukr.)
8. Volivah, P. O. *Teaching of physical culture in higher educational institutions according to the reform of higher education*. Retrieved from http://www.rusnauka.com/31_NNP_2015/Sport/0_198110.doc.htm (in Ukr.)

9. Gribov, G. P. (2000). The effect of training on the speed on students mental activity. *Molodezh tretyego tysyacheletiya: gumanitarnyye problemy i puti ikh resheniya: Sbornik nauchnykh statey v 3-kh tomakh (Youth of the third millennium: humanitarian problems and ways to solve them: Collection of scientific articles in 3 volumes)*. Odessa : ISTS (in Russ.)
10. Poproshaev, O. V., Zinchenko, S. G., Karataev, D. O., & Fishev, S. O. (2010). In S. S. Ermakov (ed.). Normative-legal aspects of the organization of the discipline «Physical education» in higher educational institutions of Ukraine. *Pedahohika, psykholohiya ta metodyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannya i sportu: zbirnyk naukovykh prats (Pedagogy, psychology and methodical and biological problems of physical education and sports: a collection of scientific works)*. Kharkiv, 74–76 (in Ukr.)
11. Law of Ukraine dated December 24, 1993, № 3808-XII (with amendments and supplements) «*About Physical Culture and Sport*». Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/3808-12> (in Ukr.)
12. Decree of the President of Ukraine dated September 28, 2004, № 1148 «*About the National Doctrine of the Development of Physical Culture and Sports of Ukraine*». Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1148/2004> (in Ukr.)

Abstract. *Golovatenko Olga Mykolaivna, Zuyenko Mykola Ivanovich, Olexiyenko Yaroslav Ivanovich. Physical education of students of higher educational institutions of Ukraine in the circumstance of European integration. Problems and possibilities opportunities.*

Introduction. *Many problems related to the arrangement of the educational process on physical education of students of Ukrainian higher educational institutions require an elaborate study due to integration of Ukraine into the European Higher Education Area in recent years. There are questions about the place and amount of teaching of the discipline «Physical education» in the national education system and students' independent work and classes in sports sections and the optional form of training in physical education, etc.*

Purpose. *To determine the role, place and meaning of the physical education of students of higher educational institutions of Ukraine in conditions of European integration educational processes.*

Results. *The normative documents specify the inclusion of compulsory physical education courses in curricula of all specialties in the amount of four hours per week during the whole period of study, except for the last graduation semester. Nowadays this discipline is a part of the curricula only in the first-second courses at most universities. Workload of the discipline «Physical education» was reduced to 2 hours per week in the curriculum. They refer to the heavy student's workload. And they also refer to the fact that there is no the discipline of «Physical education» in the curricula of developed countries.*

But one lesson of physical education a week is not appropriate as it cannot provide the accomplishment of health and educational functions. In addition, the researches of specialists have shown that physical education classes should be considered as a way of recovery and stimulation of student mental activity, and not as an additional academic workload. Also, implementation of to independent and elective physical education classes, as is the case of Europe and the United States, is unjustified and premature today.

The low level of consciousness and motivation of students, their careless attitude to their own health, low physical fitness of most students are the reasons for it. Students should be trained in special medical groups because of their illness. The need for occupational retraining teaching staff, the weak material and technical base, which is not able to meet the individual wishes of students for exercising in their spare time, are also the reasons for it.

Originality. *Results of an analytical study are important. They prove the need for an immediate solution to the problem of reducing physical education for students in universities. And also, strengthening their motivation, creating a powerful material and technical base of higher education institutions.*

Conclusion. *Physical education, as an academic discipline, should be compulsory for students of all specialties of higher educational institutions, because the material and technical base of most HEIs in Ukraine does not meet the qualitative and quantitative requirements for the transfer students to the optional (sectional) form of studies till now. In addition, students have a weak motivation to work independently on physical education. Consequently, it is necessary to develop the material and technical base of higher educational institutions of Ukraine, to carry out occupational retraining teaching staff, to develop and implement innovative pedagogical technologies in the educational and*

training process in order to preserve and strengthen the health of student youth. Sectional work chosen by the student should gradually expand, as it has been implemented in developed world and European countries.

Key words: *physical culture; physical education; sport; student; teacher; health; higher educational institution; European integration; independent work; branch of science; sports base*

*Одержано редакцією 08.08.2017
Прийнято до публікації 22.08.2017*

УДК 316.334 (045)

ГОРДІЄНКО Тетяна Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Україна;
БІЛОУСОВА Надія Валентинівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Україна

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. *Розглянуто основні освітні інноваційні технології навчання й виховання, які можуть використовуватись під час освітнього процесу з молодшими школярами. Визначено сутність понять «педагогічні технології», «інновації», «інноваційні технології». З'ясовано основні методологічні вимоги, які висуваються до інноваційних технологій: концептуальність, системність, можливість управління, ефективність, відтворюваність, візуалізація. Визначено методики і технології, які сприяють створенню умов для реалізації та самореалізації особистості, її самовдосконалення й саморозвитку. Розкрито роль і значення окремих інноваційних технологій. Запропоновано ефективні методи і форми навчання молодших школярів. На рівні перспектив подальшого дослідження проблеми виокремлено проблему розроблення нових педагогічних перспективних методик навчання й виховання, визначення їх впливу на розвиток молодшого школяра.*

Ключові слова: *технології; педагогічні технології; інноваційні технології; інноваційна діяльність; молодші школярі; освітній процес; потенційні можливості; розвивальне навчання; гуманна педагогіка.*

Постановка проблеми. Національна система освіти стоїть перед необхідністю не лише розроблення і втілення нової моделі педагогічного процесу, а й принципової зміни соціальної функції освіти. Кінцевою метою навчання повинна стати підготовка високоосвіченої, професійно спрямованої особистості, спроможної знайти своє місце у складних умовах життєвих реалій. Шляхи оптимізації цього процесу полягають у підвищенні його продуктивності за рахунок широкого впровадження інноваційних методик в освітянську галузь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині проблема застосування інноваційних технологій є надзвичайно актуальною. З поставленого питання окреслюємо ряд напрямів дослідження: поняття «інноваційні процеси» у педагогічній науці (В. Беспалько, І. Дичківська, В. Загвизинський, І. Лернер, М. Скаткін, В. Сластьонін, В. Химинець); освітні технології (М. Ігнатенко, Б. Ліхачов, В. Монахов, О. Пехота, Г. Селевко, С. Сисоєва); педагогічна інноватика (О. Арламов, М. Бургін,

В. Журавльов, А. Ніколс, Н. Юсуфбекова та ін.); інтерактивні технології навчання (О. Пометун).

Мета статті – розкрити роль і узагальнити значення інноваційних технологій в освітньому процесі початкової школи, визначити і запропонувати найбільш ефективні методи і форми навчання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Важливим завданням фахового становлення вчителя початкової школи є його особистісний розвиток. Для цього у процесі підготовки до продуктивної діяльності вчителю необхідно оволодіти інноваційними технологіями як інструментарієм вирішення цих завдань, що підвищить його фахову компетентність і рівень професійної майстерності.

Нині в педагогічній літературі дуже часто можна зустріти поняття «новація», «інновація», нововведення. На думку науковців, новація – це засіб, метод, методика, технологія, програма, а інновація – це процес освоєння новації.

Поняття «педагогічні технології» або «технології педагогічного процесу» можуть бути визначені як науково обґрунтовані системи діяльності, які використані особистістю з метою оптимізації процесу. Технологія є науково і практично обґрунтованою системою діяльності, що застосовується особистістю з метою перетворення навколишнього середовища, вироблення матеріальних чи духовних цінностей [1, с. 122].

Педагогічні технології включають такий понятійний ряд: суб'єкти освітньої діяльності, їх зміна в освітньому процесі, педагогічний процес, технології педагогічного процесу. Застосування технологічного підходу дозволяє відкрити нові можливості для концептуального і проектувального опанування різноманітних сфер педагогічної й соціальної дійсності. За структурою педагогічна технологія складається з трьох компонентів: наукового (технологія є науково розробленим вирішенням визначеної проблеми, на основі досягнень педагогічної теорії та передової практики), формалізовано-описового (технологія є моделлю, вербальним, текстовим, схемним описом мети, змісту, методів і засобів, алгоритмів дій, що застосовуються для досягнення запланованих результатів) і процесуально-діяльнісного (технологія виступає як процес здійснення діяльності об'єктів і суб'єктів, їх цілепокладання, планування, організації, реалізації мети й аналізу результатів) [2, с. 30].

Слово інновація в перекладі з латинської означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу [3]. Цілий ряд авторів, зокрема й В. Кукушкіна, вважають, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати деяким основним методологічним вимогам: концептуальність, системність, можливість управління, ефективність, відтворюваність, візуалізація. Т. Захарчук називає цілий ряд методик і технологій, що сприяють створенню умов для реалізації та самореалізації особистості, її самовдосконалення й саморозвитку. До них відносять: вальдорфська педагогіка, технологія саморозвивального навчання Г. Селевка, колективний спосіб навчання (О. Рівін, В. Дяченко), ігрові технології, технологія саморозвитку Марії Монтессорі, технологія модульного і модульно-розвивального навчання, проектні технології, розвивальне навчання, технологія рівневої диференціації М. Гузика, технологія індивідуалізації навчання А. Границької, технології проблемного навчання, сугестивні технології, продуктивна освіта, особистісно орієнтоване розвивальне навчання І. Якиманської, школа «діалогу культур», інтерактивні технології [3].

Інноваційна діяльність – це специфічна діяльність, яка потребує від педагога вміння критично мислити, бути готовим упроваджувати нововведення в освітній процес школи, втілювати нові технології навчання й виховання.

Розглянемо інноваційні технології, які, на наш погляд, дозволяють удосконалити освітній процес у початковій школі.

Інтерактивна технологія є однією з основних у процесі навчання молодших школярів. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що в процесі навчання відбувається взаємодія всіх учасників. Відбувається колективне, групове, індивідуальне навчання, навчання у співпраці. Учень перетворюється в суб'єкта навчального процесу. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності.

Інтерактивність у навчанні доцільно розглядати як здатність до діалогової взаємодії. Інтерактивна технологія базується на застосуванні таких методів і прийомів, де вчитель поступається місцем активності учням. М. Кларін інтерактивні методи навчання поділяє на основі принципу активності на методи фізичної, соціальної, пізнавальної активності. До фізичних методів відносяться: зміна робочого місця, запис, малювання. До методів соціальної активності – запитання учнів, відповіді. До методів пізнавальної активності – доповнення учасниками викладеного матеріалу, виступ як джерело досвіду, самостійний пошук розв'язання проблеми [3].

Дослідники О. Пометун і Л. Пироженко [4] поділили інтерактивні технології навчання на чотири групи: технологія кооперативного навчання, технологія ситуативного моделювання, технологія опрацювання дискусійних питань, технологія колективно-групового навчання.

До найбільш поширених методів інтерактивної технології, на нашу думку, доцільно віднести: роботу в парах, трійках, у змінюваних (ротаційних) групах; «два-чотири-всі разом», «акваріум», «асоціативний куш», «читання з зупинками», «мікрофон», «незакінчені речення», «займи позицію», «карусель», «круглі столи», «кейс-метод», «мозаїка», «джиго», інтерв'ювання, дискусії, метод проєктів, «мозковий штурм», «велике коло», навчання в малих групах, дебати, портфоліо та ін. Ці та інші інтерактивні технології потребують певної зміни всього життя класу, а також значної кількості часу для якісної підготовки вчителів. Деякі педагоги переконані, що краще старанно підготувати декілька інтерактивних занять у навчальному році, ніж часто проводити похапцем підготовлені «ігри».

Експериментальна технологія є ефективною й підвищує якість засвоєння навчального матеріалу за рахунок того, що вона зорієнтована на діяльність. Особливість експериментальної технології полягає в тому, що вона спроектована на процес досягнення мети. До методів експериментальної стратегії належать: дослідницькі проєкти, драматизація, експеримент, педагогічні ситуації, рольові й ділові ігри.

Одним з основних завдань функціонування модульно-рейтингової та моніторингової систем в організації навчального процесу є активізація самостійної роботи студентів, тобто технологія самостійного навчання. Ця технологія дозволяє набувати і поглиблювати знання, допомагає ефективно розвивати інтелектуальні якості і розумові здібності, виступає засобом творчого розвитку особистості [5, с. 42].

Запровадження модульно-рейтингової та моніторингової систем в діяльність усіх структур освітньої галузі, актуалізація інтерактивної, експериментальної технологій і технології самостійного навчання дає можливість отримати на високому якісному рівні об'єктивну оцінку стану освітньої галузі, визначити її потенційні можливості й оперативно вносити корекцію у процес управління освітою в Україні, тим самим створюючи умови для її оптимізації.

У педагогічному процесі багатьох навчальних закладів останнім часом зростає популярність і набуває поширення технологія проєктного навчання – особистісно орієнтований метод навчання й виховання, що заснований на самостійній діяльності учнів у розробленні проблеми й оформленні певним чином практичного результату у вигляді розробки. Нині це одна з провідних технологій у процесі інтерактивного навчання.

Найважливішими завданнями освіти є формування предметних і універсальних способів дій, що забезпечують можливість: одержання не лише повноцінної якісної освіти в основній школі, а й формування освітніх компетентностей учнів; створення психолого-педагогічних умов для індивідуального розвитку дитини; формування науково-дослідницьких умінь під час реалізації короткотривалих дослідницьких, творчих та інформаційно-пізнавальних проектів, практичних робіт, спостережень і дослідів, екскурсій; формування вмінь виокремлювати найважливіші ознаки предметів і явищ навколишньої дійсності, моделювати їх; оволодіння початковими науково-дослідницькими вміннями під час проведення власних досліджень, практичних робіт, спостережень і дослідів. Це сприяє самовираженню, формування навичок спілкування, готовності до творчості, реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу, створенню умов для самопізнання й саморозвитку дитини.

Нині метод проектів набув великої популярності завдяки поєднанню теоретичних знань із їх практичним застосуванням (Є. Расіна, М. Леоньєва С. Пілюгіна, Є. Полат, Т. Ремех та ін). Педагоги-практики вважають, що метод проектів стимулює до розв'язання проблем, які потребують певної суми знань, розвиває критичне мислення, формує навички роботи з інформацією (добір потрібної інформації, її аналіз, систематизація), допомагає вирішувати пізнавальні й творчі завдання у співпраці під час виконання різних соціальних ролей.

Освітні проекти спрямовані на оволодіння різними способами творчої, дослідницької, експериментальної діяльності, духовне і професійне становлення особистості через активні дії й створення суб'єктом власної стратегії навчання. Метод проектів передбачає досягнення дидактичної мети через детальне розв'язання проблеми, яка повинна завершитись цілком реальним практичним результатом, оформленим відповідним способом.

Останнім часом набула популярності теорія розв'язання винахідницьких задач (ТРВЗ), яка широко застосовується у ВНЗ, школах. ТРВЗ заснована в 1946 році Г. Альтшуллером як методика винахідництва для розв'язання технічних проблем. ТРВЗ-комплекс складається з двох систем вправ: на розвиток мислення і на розвиток уяви. Особливості комплексу полягають у тому, що навчальний матеріал перебудовується в систему проблемних задач. В основі цієї моделі лежить принцип засвоєння учнями алгоритму розв'язання творчих завдань. За допомогою ТРВЗ успішно вирішуються завдання проблемного і розвивального навчання. При цьому успішно застосовуються такі методи, як метод асоціацій чи каталогу, «мозковий штурм», порівняння властивостей різних об'єктів за аналогією, метод емпатії, моделювання маленькими чоловічками, метод оператор РЧВ (розмір, час, вартість), «Так – ні», «Добре-погано», морфологічний аналіз. Головними принципами ТРВЗ є розв'язання суперечностей, системності (уміння бачити навколишній світ у взаємозв'язку всіх його елементів), пошуку необхідного в даній ситуації резерву [1, с. 146].

А. Хуторської виділяє модель евристичного навчання. Сутність технології полягає у створенні ситуацій із творчою реалізацією потенційних можливостей. Серед ключових методів евристичного навчання найбільш популярними, на думку П. Гусака, Л. Гусак, О. Белкіної-Ковальчук, Т. Воробйової є методи емпатії, смислового бачення, образного бачення, символічного бачення, придумування, «Якби...», метод гіперболізації, евристичного спостереження, порівняння, дослідження, конструювання понять, контролю й самооцінювання. Результат їх застосування – створений учнями освітнього продукту: ідея, гіпотеза, експеримент, твір, малюнок, виріб.

Основними положеннями гуманно особистісної технології (на основі гуманної педагогіки Ш. Амонашвілі) є такі: закони вчителя: любити дитину, розуміти дитину, підходити до дитини; заповіді: вірити в безмежність дитини, у свої педагогічні

здібності, з оптимізмом; у силу гуманного підходу до дитини; опори в дитині: прагнення до розвитку, дорослішання, свободи; особистісні якості вчителя: доброта, відвертість, щирість, вірність. Методологічні основи гуманної педагогіки є такі положення: навчання дітей із шести років; стимулювання активності й самостійної діяльності учнів; включення типових помилок, що привчає учнів самостійно мислити, слухати, перевіряти, критично сприймати інформацію; безощіночне навчання [6].

Система розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова ґрунтується на концептуально новій системі навчання з напрямом, що обернений традиційному: від загального до конкретного, від системного до одиничного. Метою розвивального навчання за цією технологією є формування в дітей основ теоретичного мислення як здатності розуміти сутність явищ і процесів, діяти у відповідності до цієї сутності. Засвоєння теоретичних знань за допомогою відповідних дій вимагає орієнтації на істотні відносини предметів, що вивчаються, що передбачає аналіз, планування і рефлексію змістового характеру. Розвивальне навчання спрямоване на розвиток цілісної сукупності всіх якостей особистості: знань, умінь, навичок, способів розумової діяльності, емоційно-моральної сфери, діяльнісно-практичної сфери. При цьому важливо орієнтуватися на зону найближчого розвитку, щоб учень спирався на наявні знання й уміння, міг виконати ті завдання, які запланував учитель [7].

Як стверджує П. Гусак, основними методами, які використовуються в рамках розвивального навчання, є проблемний виклад матеріалу, який спонукає до колективної мисленнєвої діяльності й формування міжособистісних відносин у навчальному процесі, моделювання навчальних задач [8, с. 132]. Також, на нашу думку, доцільно користуватися методом вирішення навчальних задач, моделюванням, дискусією, дослідями. У реалізації цілей розвивального навчання центральне місце відводиться пізнавальній діяльності як процесу систематичного засвоєння знань, умінь, соціального досвіду, необхідних для соціалізації особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, сучасні інноваційні технології дозволяють підняти на більш високий рівень освіченість учнів, сприяють їхній творчій активності, процесу соціальної адаптації, розвитку відповідальності за власне життя, формуванню вміння приймати рішення, швидкому орієнтуванню в навколишньому середовищі. Уважаємо, що подальшими перспективними напрямками досліджень є вдосконалення й розроблення нових перспективних педагогічних методик навчання та виховання, визначення їх впливу на розвиток молодшого школяра.

Список використаної літератури

1. Методика навчання освітньої галузі «Суспільствознавство» в початковій школі : навч.-метод. посіб. / укладач Т. В. Гордієнко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – 186 с.
2. Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України / Ю. В. Бистрова // Право та інноваційне суспільство. – 2015. – № 1. – С. 27–33.
3. Інноваційні технології навчання в сучасній школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://social-science.com.ua/article/263> – Назва з екрану.
4. Пометун О. Інтерактивні технології навчання : теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ : А.П.Н., 2002. – 136 с.
5. Козак Л. В. Інноваційні технології навчання у підготовці майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності / Л. В. Козак // Педагогічний проце : теорія і практика. – 2014. – Вип. 4. – С. 40–45.
6. Амонашвілі Ш. О. Школа життя / Ш. О. Амонашвілі. – Хмельницький : Подільський культурно-просвітницький центр ім. М. К. Реріха, 2002. – 170 с.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.
8. Інноваційні технології навчання учнів початкових класів : монографія / [П. Гусак та ін.] ; за ред. П. Гусака. – Луцьк : Вежа-Друк, 2016. – 276 с.
9. Подковко Х. В. Інноваційні технології навчання в контексті компетентнісного підходу в освіті / Х. В. Подковко // Медична освіта. – 2016. – № 1. – С. 41–43.

10. Покроєва Л. Д. Інноваційні технології навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / Л. Д. Покроєва, М. Є. Смирнова // Імідж сучасного педагога. – 2014. – № 8. – С. 15–17.

References

- Gordienko, T. V. (2017). *Methodology of studying the educational field «Social Science» in elementary school: teaching method. manual*. Nizhyn: NDU them M. Gogol (in Ukr.)
- Bystrov, Yu. V. (2015). Innovative Methods of Teaching in the Higher School of Ukraine. *Pravo ta innovatsiyne suspil'stvo (Law and Innovation Society)*, 1, 27–33 (in Ukr.)
- Innovative learning technologies in a modern school*. Retrieved from <http://social-science.com.ua/article/263>
- Pometun, O., & Pyrozhenko, L. (2002). *Interactive Learning Technologies: Theory and Practice*. Kyiv: A.P.N. (in Ukr.)
- Kozak, L. V. (2014). Innovative teaching technologies in the training of future teachers of preschool pedagogy and psychology for innovative professional activities. *Pedahohichnyy protses: teoriya i praktyka (Pedagogical process: theory and practice)*, 5, 40–45 (in Ukr.)
- Amonashvili, Sh. O. (2002). *School of life*. Khmelnytsky: Podolsky cultural and educational center named after them M. K. Roerich (in Ukr.)
- Davydov, V. V. (1996). *Theory of Educational Learning*. Moscow: INTR (in Russ.)
- Gusak, P. et al. In P. Husak (Ed.). *Innovative technologies of primary school students' education*. Lutsk: Tower-Print (in Ukr.)
- Podkovko, H. V. (2016). Innovative learning technologies in the context of a competent approach in education. *Medychna osvita (Medical education)*, 1, 41–43 (in Ukr.)
- Pokroeva, L. D. (2014). Innovative technologies of education in the system of postgraduate pedagogical education. *Imidzh suchasnoho pedahoha (Image of a modern teacher)*, 8, 15–17 (in Ukr.)

Abstract. Hordiyenko T. V., Bilousova N. V. Implementation of innovative technologies in the educational process of the initial school

Introduction. *The national education system faces the need not only to develop and implement a new model of pedagogical process, but also to fundamentally change the social function of education. The ultimate goal of training should be the preparation of a highly educated, professionally oriented personality, able to find its place in the difficult conditions of life realities. The ways of optimization of this process are to increase its productivity due to the wide introduction of innovative methods in the educational sector.*

Purpose. *To reveal the role and generalize the significance of innovative technologies in the educational process of elementary school, to identify and propose the most effective methods and forms of training for junior pupils.*

Results. *Nowadays in pedagogical literature it is very often possible to find the concept of «innovation», «innovation», innovation. According to the teachers, innovation is a means, method, methodology, technology, program, etc., and innovation is a process of mastering innovation. The notion of «pedagogical technologies» or «technologies of the pedagogical process» can be defined as scientifically grounded systems of activity that are used by a person in order to optimize the process. Technology is a scientifically and practically substantiated system of activity that is used by a person for the purpose of transformation of the environment, the development of material or spiritual values.*

Originality. *We have reviewed innovative technologies that, in our view, allow us to improve the educational process in elementary school. In our opinion, it is advisable to use the method of solving educational problems, modeling, discussion, experiments. In the realization of the goals of developing education, the central place is allocated to cognitive activity as a process of systematic learning of knowledge, skills, social experience necessary for the socialization of the individual.*

Conclusion. *Modern innovative technologies allow to raise the students' higher level of education, promote their creative activity, the process of social adaptation, development of responsibility for their own lives, the formation of the ability to make decisions, rapid orientation in the environment, etc. The use of innovative teaching technologies in the work of the teacher allows him to realize himself as a personality, and therefore, to see the personal value of his pupils; develops a habit of actively, creatively, creatively, rationally think and act. The development and application of innovative technologies should be of a systemic nature, which will enhance the teaching and methodological level and ensure a stable connection between all components of the educational process and, as a result, increase its manageability and efficiency.*

We believe that further promising areas of research are to improve and develop new perspective pedagogical methods of education and education and to determine their impact on the development of junior schoolchildren.

Key words: *technologies; pedagogical technologies; innovative technologies; innovative activity; junior schoolchildren; educational process; potential opportunities; developmental education; humane pedagogy.*

*Одержано редакцією 22.08.2017
Прийнято до публікації 04.08.2017*

УДК 364.69(045)

DEMCHENKO Iryna,
Ph.D., professor of Special Education, Pavlo
Tychyna Guman State Pedagogical University,
Ukraine

CIVILIZATION APPROACH TO THE EVOLUTION OF THE VIEWS OF SOCIETY ON DISABILITY

Анотація. *На підставі аналізу історичної, філософської, психологічної та педагогічної літератури розглянуто еволюцію видів суспільства і держави для осіб з особливостями психофізичного розвитку. Схарактеризовано цивілізаційний підхід як єдність прогресивного процесу розвитку людства, у якому виділено окремі стадії циклічного розвитку суспільства: період формування суспільства, період зрілості суспільства, промисловий, постіндустріальний та інформаційний періоди.*

Ключові слова: *цивілізаційний підхід; періодизація; види суспільства; еволюція; інклюзія; порушення; психофізичний розвиток; інтеграція.*

Introduction. The current stage of development of Ukraine – a thorny way of establishment of a democratic state, the main objective of which is to create appropriate conditions for the fullness vital activity and creative self-realization of all segments of civil society, in which people with disabilities need a comprehensive attention and care on the part of social institutions. In the history of mankind is accumulated a great diversity of views of humanistic content for disabled persons, that certifies certain level of civilization development of separate countries, empires, unions and the international community as a whole.

Analysis of recent researches. The value of historical knowledge of the past is recognized by many scientists (V. Bondar, A. Gavrilov, A. Kolupaeva, V. Syniov et al.), because «history is absolutely necessary to prepare us for assimilation of the experience, to guide us until we will not assimilate it, that is during the entire life» [2, p. 36], «value-based approach to the history gives an opportunity to fully use its educational potential» [3, p. 182].

Among domestic researchers and practitioners should be highlighted M. Avramenko, S. Bogdanova, A. Dikova-Favorska, Ye. Libanova, O. Makarova, S. Melnik, K. Mishchenko, V. Skuratovskii, V. Sushkevych, N. Teplova, which learned various aspects of social protection of persons with disabilities.

Thus, **the purpose** of the article is an appeal to history of society and state attitude to people with peculiarities in psychophysical development from the standpoint of civilized approach that will make possible to identify and summarize the prerequisites of becoming inclusive education as a socio-pedagogical phenomena.

Problem statement. From the beginning of the origin of social formations as a result of various factors influence a lot of people had certain health defects. Treatment to them in

different historical periods has been controversial. This is evidenced by a number of scientific researches. Thus, in the research of A. Kolupaeva is proved that social and integration processes regarding persons with disabilities in the early stages of social development had a spontaneous, informal character. Scientist determine three main stages in the evolution of social attitudes towards the process of integration of children with disabilities: the first phase - from indifference and disregard for social recognition of children with disabilities; the second phase – from social recognition to realizing the possibilities of social integration and adaptation of children with disabilities through education; third phase – from social adaptation through education, differentiation and segregation to integration of children with disabilities into the generally educational area through the implementation of inclusive education [7].

Researching the problem of the rights of children with disabilities I. Sagaidak developed an author classification of the time frames of establishment and recognition of the rights of children with special educational needs, consisting of four periods:

- 1) rejection and physical destruction (rejection of any rights of this children – the longest in the historical interim this period began BC and ends in the Middle Ages);
- 2) isolation (from the Renaissance to the XIX century.) – for children was admitted the right to life, but they were isolated from normal life, children with disabilities were recognized as socially useless for the state and society;
- 3) partial integration (XIX – I half. XX century.) – made the first attempts to provide state support and help to certain categories of persons with disabilities, including deaf or hard of hearing, were created specialized institutions for them, including educational classrooms (at the end of the period for children with disabilities was recognized right to physical existence and social life, but the implementation of these rights in practice of many countries was significantly complicated);
- 4) full integration (from the mid. XX century In Europe, from the beg. XXI century in Ukraine) – the recognition of the necessity to include disabled people in social life, the legal recognition of their rights and all freedoms, ratification of key international documents [14].

The educational manual by T. Egorova «Social integration of children with disabilities» contains a section which highlights the evolution of the attitude of society and the state to individuals with developmental disorders in Russia and abroad in the form of 5-periods:

- 1) awareness of the need to care for people with developmental disabilities (Europe IX. BC. BC – the end of the XII century. BC.E.; Russia's – early XVII century. BC. E.);
- 2) recognition of the feasibility to educate children with sensory impairments (Europe XII – XVII century; Russia XVII – beginning of the nineteenth century);
- 3) awareness of the need to organize the system of special education (Europe end XVIII – early XX century; Russia – beginning of XIX first third of the twentieth century);
- 4) awareness of the need to educate all children with developmental disabilities (Europe early twentieth – 70 yeas XX century; Russia 1927 – 1991);
- 5) from «institutionalization» (isolation) to integration (Europe 70 yeas – The end of XX century; Russia 90 yeas – To this day) [5].

The research of Kazakh scientist I. Oralaknova made an attempt to historical and pedagogical analysis of the evolution of inclusive education and on that basis proposed seven stages in the formation of public attitudes to people with IAD. In the first phase, which originates from the myths of ancient Sparta, Greece and Rome, this attitude was extremely negative, because people with disabilities were often destroyed, considering them inferior, that «a less than fully humans». The second phase – the era of the Middle Ages, in it's societies disabled people were treated as sinners and demons («accomplice of the Devil»), that prevailed aversion to them in the form of aggression and ridicule, but at the same time they were

becoming the subjects of care. The third stage (IV-XII centuries) is marked by the influence of religion on the spiritual development of society with its tenet «love to neighbor», so that formed compassionate attitude towards people with disabilities. The fourth phase – the era of the Renaissance, during which the culture of the society was revived and at the same time was formed interest to people with special educational needs in the medical and educational contexts. The fifth stage (XVI-XVII centuries) hosted the rapid development of education and medicine that caused scientific interest to the problems of disabled people and persons with developmental disabilities, the satisfaction of which launched medical and correctional education. The sixth stage began in the 70s of the twentieth century, when society realized the dependence of human progress equitable interaction of different micro societies and generated and embodied the idea of integration of persons with disabilities in development in the form of special education and general educational institutions. Seventh stage (the end of the twentieth century – and to these days) – a dynamic process of creating ideal conditions for inclusive education for special educational needs persons with normal development. Each of the highlighted stages were named by researcher: 1 – «A less than fully human»; 2 – «Sin and demonic»; 3 – «Shelter»; 4 – «Treatment»; 5 – «Education»; 6 – «Attraction»; 7 – «Ideal» [12].

Bashkir researchers I. Batyrshin and R. Aslayeva distinguish phases of exclusion, carrying out, rehabilitation and integration in the evolution of social attitudes towards persons with developmental disabilities [1]. This option is not specified timeslots of proposed periodization. Ukrainian scientist A. Shevtsov [16], during exploring the process of social rehabilitation of children with mental and physical features as the system of medical and educational measures aimed to include abnormal child to social environment at the level of his opportunities, identified multiparameter economic and socio-cultural periodization of the evolution of the system of social rehabilitation persons with disability, which is represented by the following stages:

- Before the classic period (to 1800s) is characterized by primitive forms of social protection of persons with disabilities (primarily through religious charity) with elements of special education for children with mental and physical development disorders, and also by creation conditions for the emergence of a medical model of disability and its derivatives;
- Classic period (industrial society 1800 – 1960) is characterized by the transition from charity, material content, social protection to social adaptation, dominance of a medical model of disability with elements of the social, the emergence of the concepts of social rehabilitation and socialization, the development of the system of social rehabilitation of children through special education, implementation of labor rehabilitation messenger and forcible employment of adults with disabilities;
- Non-classical period (realized with the 60th century; postindustrial society) is determined by the advent of the information society and the transition of social adaptation to the social integration of people with disabilities, the inclusion of individual rights into the system of relations between them and the society statement of social model of disability, clear social awareness of the need to provide compulsory secondary education for children with impaired mental and physical development and their further laborer habilitation.
- Postnonclassical personality-oriented historical period characterized by further development of the social model of disability and its transformation into a synthetic multifactor activity-personality-oriented unsocial model of disability, based on the latest educational principles and the historical experience of Ukraine, former Soviet and foreign countries [16].

Outlined by A. Shevtsov relationship of the stages of the development of special education with periods of evolution of society is attitude towards persons with disabilities correlated with a theory of functional dependence of methodology social rehabilitation of people with disabilities and parameters of social development in a certain epoch, and also

ratios of medical and social models of disability, cultural and educational filling of the process of social integration and rehabilitation.

The most thoroughly periodization of the evolution of social attitudes towards persons with disabilities is presented in the monograph M. Malofeyev «Special education in Russia and abroad», where are singled out the following chronological limits: 1) from aggression and impatience to realizing the need of assistance (IX-XIII centuries – BC. E. – XII century); 2) from contempt to awareness of the opportunity to educate (XII century – 70-80 years XVIII century); 3) from the awareness of the opportunity to the awareness the need to study (70-80 years XVIII century – Beg. XX century); 4) from educating of certain categories of abnormal children to differentiated educational system (beg. XX century – 70 years); 5) from isolation to integration (70 years XX century) [10].

At the basics of outlined periodization there is psychological approach to the transformation of the consciousness of society about the attitude to abnormal personalities. But this is only the dynamic side of this phenomenon, which is characteristic of Western European civilization.

As seen from the above classifications, some researchers determine three, others – four, still others – five or seven stages in the evolution of social attitudes towards persons with special educational needs. This indicates a deficient coherence of analyzed historical material with the features of the socio-economic and cultural formation of separate communities, states, empires, unions and others. In this context, it is advisable to consider specific historical retrospectives that make holistic view about the character of civilized societies attitudes to persons with disabilities.

In general, there are several concepts that complement each other, by which is builder the periodization of historical development of society, the human place in it and which were used in the recent literature to describe the evolution of society's attitudes and the state towards the people with the features in development. Traditionally, the main ones are:

– Formative (K. Marx, F. Engels.) which is based on production and commercial relations, so the society on it's development goes through a number of socio-economic formations, each of which has specific socio-economic, range and political, national and other features (primitive, slavery, feudalism, capitalism and communism). The main driving force of social development is the contradiction between the productive forces and relations of production, the range struggle in a society where man is the main subject of production and social history [17]. That, subject to state institutions, divisions of labor, money, morality, religion, ideology, by acting, creating, destroying wealth, people creates world history [11].

– Civilized (J. Galbraith, A. Toynbee etc.). At the basis of this concept of periodization there is the criterion of the «degree of industrial society development», according to which allocated three stages of industrial civilization: traditional, agricultural, industrial (technological), post-industrial and informative. Each is characterized not only by features of the method of production, and, above all, by the integrity of human civilization, the dominant role of generally human values, integrity of every society in the world community [15]. The most important feature of civilization is its humanistic orientation. The person serves not only the main subject of production and civilization as a whole, but their immediate goal, purpose, motives, ideals and value orientation of the development of society. M. Barg, A. Gurevich as a sign of civilized approach considers the «human dimension», integrative potency both in national and in the framework of world history.

In Ukraine periodization that summarizes the latest international and domestic researches of socio-cultural development of mankind was proposed by Yu. Pavlenko [13]. Elaborated theory of civilization process based on the synergetic approach, basic principles of stadia's, multivariate, cycling and discrete civilization considering cosmos history, personalizing in history and globalization in terms of their unity on the basis of amendments

and approval. This periodization covers of prehistory of civilization (early primary society) and civilization process with three major stages of social development: 1) late primary; 2) pre-industrial, industrial; 3) informative.

It should be emphasized that these concepts have their advantages and disadvantages in the researching and explanation of the stages of social development, human place in this process. They laid the foundation for the study of the evolution of the attitude of society and the state for people with special needs. The existing current scientific studies on this problem is not enough researched the issue of methodological potential civilized approach, characterized by anthropocentrism, according to which a human becomes the center of the study of history, and its leading principles recognized as a strengthening role of the human factor and humanistic orientation of social development [8].

In civilized approach the concept of «civilization» is interpreted as evaluative-normative (high level of social development, standard) and objective-descriptive (space-time unity of living conditions of specific nation) aspects and indicates the limit of what can be considered theoretically justified only in the context of relative unit of interpretation of the historical process and the generalized empirical characteristics of objects [4].

The term «civilization» (from the latin. *civism* – citizen and *civilize* – belonging to the citizen) appeared only in the XVIII century. Its author, according to one version, considered a Scottish philosopher A. Ferposson that divided the history of mankind in the era of savagery, barbarism and civilization, which was understood by him as the highest stage of the social development. According to the second version, this concept was introduced into scientific circulation by French enlighteners in the broad sense meant the civil society, which dominates freedom, justice and legal system. A third version, the world first used this word in the treatise of Marquis de Mirabeau «Friend of people, or Treatise about Population» (1756), in which he wrote: «If I asked the majority of people of what is the essence of civilization, I would got an answer: civilization is the softening of manners, courtesy, politeness and knowledge spreading in order to abide by the rules of decency and that all of these rules have played the role of the laws of living together». By the end of the XVIII century understanding of lexeme «civilization» become wider through constructs of its steps and stages. Later, in the 20 years of the XIX century, formed opinion about civilization as more or less diverse and distinctive, local formations [9].

Modern domestic philosopher P. Volodin believes that civilization - is a type of social organization of society, aimed at reproduction, multiplication of social wealth and regulation of civilian life. He emphasizes that this concept is often identified with the culture, interpreted as an ideal of progressive development of humanity, a certain stage of development of local cultures, as well as a certain ethnic community a certain region of the planet with high level of a social and material development [9].

By definition of the Russian researcher L. Semennikova civilization – is a community of people with common fundamentals of mentality, common fundamental spiritual values and ideals, and also stable special features in the socio-political organization, economy and culture. During mentality in this context refers the presence of people of a certain society of common mental tools, psychological basis, which allows them to take in their own way and understand the world and themselves.

Thus, civilization – Is a certain form of existence of human society, witch degree of rationality depends on self-awareness of human as a subject of culture.

During the historical development of mankind there were a certain number of civilizations that had striking characteristic features. Some collapsed or were destroyed; others appeared on their ruins, learning the legacy of the past. Modern domestic scientist-economist and philosopher S. Mikhailov, says that every civilization has a dominant society, with privilege of reproducing an old cultural patterns, using and distributing of a new ones

and others. However, it should be noted that the processes of civilization always had an ambiguous course of development. This is why in the scientific revolution begun to figure stage theory of civilization, the leading position of which is the unity of the progressive process of mankind development, which distinguishes certain stages of the cyclical development of society.

Currently, the most wide is a cyclical approach to separation of civilizations which were united by Yu. Pavlenko in three supercycles. The first of them – the period of the formation of society (epicenters - Egypt, Mesopotamia, Greece, Rome, India and China, covering the neolithic (the V millennium BC), early class (the second half of II millennium BC) and ancient (to the middle of V in. BC) civilizations. The second – the period of maturity of society (epicenters – Western Europe and North America), which belonged the medieval (to the middle of the fourteenth century.) preindustrial (the end of the eighteenth century) and industrial (the second half of the twentieth century.) civilization. The third supercycle – post-industrial civilization, which began in the second half of the twentieth century (epicenters – Japan, the USA, China and new industrial countries).

Conclusion. Thus, periodization of the evolution of views of society for persons with features of psycho-physical development of a point of view of civilized approach the subject of research interest is not only one of some aspect of human existence, rather the combination of all forms of life activity of a certain society – material, moral, ideological, cultural, political, legal, religious, educational, developmental and so on.

References

1. Batyrshin, I. R., & Aslayeva, R. G. (2012). *Social and legal aspects of teacher professional education in conditions of inclusive education*. Formation of ethnocultural and interconfessional tolerance in a multicultural space: Materials of the International Scientific-Practical Conference. Internet konf. Ufa: FGBOU VPO Bashkir State University (in Russ.)
2. Gabriel-Bonno De Mably. (1993). *Studying history*. Moscow: Publishing house «Science» (in Russ.)
3. Hrushevsky, M. S. (1991). *Who are the Ukrainians and what they want*. Kyiv: Publishing house «Knowledge of Ukraine» (in Ukr.)
4. Guseynov, A. A. (2007). *What are we talking about when we talk about the dialogue of civilizations?* Dialogue of cultures and civilizations in the global world: VII International Likhachev scientific readings, May 24–25, 2007 – St. Petersburg: Publishing house of SPbGUP (in Russ.)
5. Ehorova, T. V. (2002). *Social integration of children with disabilities: textbook*. Balashov: Publishing house «Nikolaev» (in Ukr.)
6. Kolingvud, R. J. (1996). *The idea of history*. The revised and ordered by a publisher Y. Van Poussin, Translated from English by O. Mokrovtytskyi. Kyiv: Osnova (in Ukr.)
7. Kolupaeva, A. A. (2007). *Pedagogical bases of integration of pupils with features of psycho-physical development in general educational institutions: monograph*. Kyiv: Pedagogic opinion (in Ukr.)
8. Kornetov, G. B. (1994). *Civilization approach on learning the world historical and pedagogical process*. Moscow (in Russ.)
9. Y. V. Kuramshina, & Bicilli, P. M. (2012). On the problem of the correlation between the concepts «Culture» and «Civilization». *Culture of the nations of the Black Sea region*, 233, 133–136 (in Russ.)
10. Malofeev, N. N. (1996). *Special education in Russia and abroad: In 2 parts. Part 1: Western Europe*. Moscow: «Printing Yard» (in Russ.)
11. Marx, K., & Engels, F. (1963). *Kapital*. Political Literature Publishing House of Ukraine. Vol. 23. Kyiv (in Russ.)
12. Oralcanova, I. A. (2014). *Formation of readiness of teachers of primary classes to work in conditions of inclusive education: Diss. for the degree of Doctor of Philosophy: special 6.01.03.00 – Psychology and pedagogy*. Almaty (in Russ.)
13. Pavlenko, Y. V. (2002). *History of World Civilization*. Philosophical analysis. Kyiv: Phoenix (in Ukr.)
14. Sagaidak, I. O. (2014). *Rights of Children with disabilities: theoretical and legal analysis: Author. of a dis. for the degree of candidate of legal sciences: specialty 12.00.01 – Theory and history of state and law; history of political and legal studies*. Kyiv: Dragomanov National Pedagogical University (in Ukr.)
15. Toynbee, G. (1995). *History researches*. Vol.1. Translated from English by V. Shovkun. Kyiv: Osnova (in Ukr.)
16. Shevtsov, A. G. (2009). *Educational foundations of rehabilitation: monograph*. Kyiv: MP Lesya (in Ukr.)
17. Shpak, V. T. (2003). Social and national conditionality of Marxist concept. *Philosophical Thought*, 4 (in Ukr.)

Abstract. Demchenko I. Civilization approach to the evolution of the views of society on disability

Introduction. The current stage of development of Ukraine – a thorny way of establishment of a democratic state, the main objective of which is to create appropriate conditions for the fullness vital activity and creative self-realization of all segments of civil society, in which people with disabilities need a comprehensive attention and care on the part of social institutions. In the history of mankind is accumulated a great diversity of views of humanistic content for disabled persons, that certifies certain level of civilization development of separate countries, empires, unions and the international community as a whole.

Purpose of the article is an appeal to history of society and state attitude to people with peculiarities in psychophysical development from the standpoint of civilized approach that will make possible to identify and summarize the prerequisites of becoming inclusive education as a socio-pedagogical phenomena.

Results. On the basis of analysis of reference, historic and philosophical, psychological and pedagogical literature is reviewed the evolution of the views of society and the state for persons with specialties of psycho-physical development of a civilized approach as the unity of the progressive process of mankind development, in which distinguishes certain stages of cyclical development of society: the period of the establishment of society, the period of maturity of society, industrial, postindustrial and informational periods.

Conclusion. Thus, periodization of the evolution of views of society for persons with features of psycho-physical development of a point of view of civilized approach the subject of research interest is not only one of some aspect of human existence, rather the combination of all forms of life activity of a certain society – material, moral, ideological, cultural, political, legal, religious, educational, developmental and so on.

Key words: civilization approach; evolution; inclusion; disability; integration; evolution; periodization; views of society.

Одержано редакцією 01.09.2017
Прийнято до публікації 08.09.2017

УДК 81-139 (045)

ZOBENKO Olha Volodymyrivna
Uzhhorod National University, Ukraine

**CONTEMPORARY METHODS OF SECOND LANGUAGE RESEARCH
IN THE HIGH SCHOOL**

Анотація. Акцентовано на тому, що проблема методології в загальному мовознавстві є однією з ключових проблем даної науки. Наголошено, що саме методи дослідження мови у вищих навчальних закладах постійно змінюються і вдосконалюються. Доведено, що оскільки будь-яка галузь наукового пізнання повинна мати як об'єкт і предмет вивчення, так і дослідницькі методи, то лінгвістика протягом історії свого розвитку створює власні, тобто спеціальні методи, тому зміна наукової парадигми супроводжується відкриттям нового методу дослідження. Установлено, що кожен метод виділяє такий аспект мови як об'єкт дослідження, який визначається найважливішим у цій теорії мови. Згрупувати сучасні методи дослідження мови є важливим етапом дослідження лінгвістики.

Ключові слова: сучасні методи дослідження; етнографічний метод; кількісний метод; якісний метод; інтроспективні методи дослідження; методи формалізації; вища школа; друга мова.

Introduction. Second language learning occurs all over the world for a variety of reasons such as immigration, the demands of commerce and science, and the requirements of education. Learning another language may be the most ubiquitous of human intellectual

activities after the acquisition of the mother tongue. It is therefore not surprising that research in this field has become one of the exciting frontiers of cognitive science.

Problem statement. Throughout the history of learning another language many research projects and experiments have been carried out to shed light on how second languages are learned and used. In the 1950s when applied linguistics arrived on the scene as a formal discipline, it was a latecomer among the human sciences, such as anthropology, behavioural sciences, educational theory, psychology, sociology, and their numerous sub-domains, such as the sociology of learning. Thus, applied linguistics and its attendant research into second language processes had the advantage (or disadvantage, depending on the point of view) of the scientific research paradigms and methods developed for the purposes of gathering knowledge in other human disciplines. Although at the present several research methodologies are widely employed in applied linguistics and second language learning, none is specifically unique or was specifically developed for language studies.

Analysis of recent researches. Applicability of a wide range of innovative contemporary methods has become a subject of investigation of many scientists both in Ukraine and abroad. The problems of research methods have been investigated by M. P. Kochergan, O. O. Selivanova, A. E. Kibrik, V. I. Karaban, A. P. R. Howatt, A. Mackey, S. M. Gass and others. Many good examples of these can be found in the famous book by Howatt A. P. R. (*A History of English Language Teaching*, Oxford University Press, 1984/2004), who describes many studies conducted in the early 20th century on the teaching and learning of English in various parts of the world.

The **purpose** of the study is the investigation of the process of carrying out research in second language acquisition.

The **objectives** of the study are: to point out ethnographic methods of second language research; to characterize case study methods of research; to investigate qualitative and quantitative research designs; to describe classroom research; to examine descriptive research; to summarize and interpret the results of the research.

Research study description. Research is the formalization of natural processes we all carry out from birth in dealing with the environment. It involves curiosity about some phenomenon and the posing of testable questions about relationships among observed phenomena. Research differs from common sense because it is planned, systematic investigation. Its theories are testable and falsifiable and it attempts to study phenomena through careful description and identification, sometimes controlling and manipulating phenomena in order to study them in isolation.

Research concerns obtaining knowledge. Knowledge can come from four different sources: belief, authority, a priori hypotheses or theories, and empirical evidence. Scientific research is concerned with discovering knowledge from the last two sources [6, p. 85].

Because of the complexity of second language acquisition, it is not possible to investigate it from any single perspective. Research in second language varies according to the circumstances under which the research is conducted; the methodology used in the research; the tools used to study second language.

Circumstances vary firstly in relation to the context in which second language acquisition is taking place. Research on language acquisition taking place in natural environments will be different from that conducted in the classroom. Secondly, the circumstances will also vary depending on whether the language being learned is a second or a foreign language. Thirdly, they may vary according to the age and other characteristics of the learners.

There is no one preferred research approach for the study of all second language acquisition phenomena. Research methodologies may be determined by such factors as the philosophy of the researcher, the theory motivating the research, and objective factors such as

the conditions under which the research is being conducted and the question being investigated.

Information on second language acquisition may be gathered through a variety of means such as observation, testing, interviews, and instrumentation. Here too, the manner in which data are gathered will vary.

The study of the phenomena associated with second language learning must necessarily be multifaceted and multidisciplinary, taking account of knowledge and research methodologies from areas such as linguistics, anthropology, psychology, sociology, education, and others. Each of these disciplines can contribute further insights into the phenomenology of second language acquisition. Furthermore, each of these areas provides the researcher with different perspectives, goals, and tools for studying the phenomena of second language learning. These different disciplines and the wide range of research methodologies represented in these areas can provide a more complete picture of second language acquisition.

Because of the complexity of second language acquisition itself and the variety of ways in which it may be studied, it would be useful to have a coherent and consistent set of characteristics with which to categorize the possible approaches, objectives, designs, and data-gathering methods used in this field. Each research method has a foundational basis in paradigmatic procedures and logical progression. The types of hypotheses researchers set out to test determines the data gathering tools and, therefore, the types of analysis that can be applied to particular data. For instance, Quantitative research methods are crucially distinct from Qualitative because quantitative data is very difficult to gather naturalistically [5, p. 24].

The means of data analysis fundamentally depends of the type of data gathering methods and the kinds of the data that are valued. For instance, while individuals' personal histories and narratives can be valued in one domain of research, quantitative data may be believed more valid and generalizable in another. In many cases, the methods for collecting data can be combined, resulting in dual or triple approaches to research design. In some disciplines, such as psychology, experimental data is considered to be of great merit, and in anthropology, the data gathered in naturally occurring contexts is probably considered to have the highest credibility.

Numerous methods for data gathering and analysis have become recognized in social sciences and, by extension, in second language research. However, practically in all cases, the type of collected data determines the applicable methods of analysis. The qualitative data gathered from relatively large population samples in experiments or naturalistically can be analyzed numerically and/or statistically, but the information obtained in a small number of representative cases requires qualitative and/or interpretive analytical research procedures. Each has a number of advantages and disadvantages, and strengths and flaws, and each is strongly preferred or dispreferred by particular groups of or individual researchers in second language processes. There are, of course, exceptions among researchers, and it is possible to find those who conduct qualitative and quantitative studies but they are infrequent. In this regard, an individual's belief in the validity and merits of particular research methods, the types of data considered to be representative and analyzable, and the methods of by which the data can be analyzed can be a matter of religion.

For this reason, the methods employed in second language research necessarily draw on those that had already been designed, established, and refined elsewhere among other data-driven disciplines. In the research in social and behavioral sciences, all methods of empirical data gathering and, by outcome, all collected data is social in nature and fundamentally depends on the processes and methods by which it is gathered, interpreted, and used. The canonical methods of data gathering find a large number of classifications, depending on the disciplines where they were designed and developed [9, p. 105–106]. For example, the methods commonly called ethnography and participant observation were originally created in

anthropology, survey-based and experimental research have long served the needs of psychology and the social sciences, and archival research methods have benefited history and political science.

Each research method has a foundational basis in paradigmatic procedures and logical progression. The types of hypotheses researchers set out to test determines the data gathering tools and, therefore, the types of analysis that can be applied to particular data. For instance, Quantitative research methods are crucially distinct from Qualitative because quantitative data is very difficult to gather naturalistically.

The means of data analysis fundamentally depends of the type of data gathering methods and the kinds of the data that are valued. For instance, while individuals' personal histories and narratives can be valued in one domain of research, quantitative data may be believed more valid and generalizable in another. In many cases, the methods for collecting data can be combined, resulting in dual or triple approaches to research design. In some disciplines, such as psychology, experimental data is considered to be of great merit, and in anthropology, the data gathered in naturally occurring contexts is probably considered to have the highest credibility.

Numerous methods for data gathering and analysis have become recognized in social sciences and, by extension, in second language research. However, practically in all cases, the type of collected data determines the applicable methods of analysis. The qualitative data gathered from relatively large population samples in experiments or naturalistically can be analyzed numerically and/or statistically, but the information obtained in a small number of representative cases requires qualitative and/or interpretive analytical research procedures. Each has a number of advantages and disadvantages, and strengths and flaws, and each is strongly preferred or dispreferred by particular groups of or individual researchers in second language processes. There are, of course, exceptions among researchers, and it is possible to find those who conduct qualitative and quantitative studies but they are infrequent. In this regard, an individual's belief in the validity and merits of particular research methods, the types of data considered to be representative and analyzable, and the methods of by which the data can be analyzed can be a matter of religion [9, p. 119].

Hence, we should consider the prevalent methods in second language research. Although Ethnographic/Qualitative and Case Study research methods and Quantitative research methods draw on the classical and fundamental research paradigms, others, such as Classroom and Action research, represent adaptations of these methods to narrow and specific contexts of second language teaching.

Ethnographies typically focus on small societies or small bounded units (e.g., a town) within broader social units. Therefore, although not all case studies are ethnographic or even qualitative, all ethnographic research involves case study. Because of the particularity of case study, ethnographers disagree on the extent to which it is feasible or desirable to generalize from ethnographic findings [3, p. 189]. Although some ethnographers resist codification of their procedures, it can be said that the hallmark of «classical» ethnographic methodology is participant observation. This traditionally has meant residing or spending considerable lengths of time interacting with people in everyday naturalistic settings, observing and recording their activities in extensive field notes, and interviewing and conversing with them to learn their perspectives, attitudes, beliefs, and values.

A major portion of the participant observer's work is to generate a descriptive corpus of field notes as a contemporaneous record of events and experiences as they unfold. Data are ideally gathered from most participants – or «informants'» – in the setting, but may be chosen with random samples or based on individuals' particular knowledge, skills, and insights. Key informants work most closely with the ethnographer. Ethnographers typically conduct informal interviews with informants in the setting entailing open-ended questions that evolve

in situ. More formal interviews, consisting of a schedule of questions, may be conducted as the research continues. Often formal interviews are audio-recorded and transcribed. Ethnography may incorporate other field methods including life histories, narrative analysis, photography and videotape, archaeological data, written documents, or other data documenting historical trends, and surveys. Some include studies of natural language in-field methods [4, p. 202].

Another distinctive feature of ethnographic work is comparison across multiple data sources, commonly known as «triangulation». Although varying by researchers' underlying epistemological stance and training, data analysis tends to be distinguished by an inductive process initiated in the course of data collection. Data are ultimately organized into patterns, categories, or themes that are compared against negative or disconfirming data and, thus, evolve as data collection proceeds. Often this process entails uncovering the implicit «common-sense» socio-cultural knowledge, beliefs, and practices of participants. In later stages of analysis and writing, meaning is attached to the data by theorizing the meaning of and relationships among categories.

Both qualitative and descriptive researches are concerned with providing descriptions of phenomena that occur naturally, without the intervention of an experiment or an artificially contrived treatment. While it is true that both types of research are concerned with description, they approach research from different perspectives.

Qualitative research is heuristic and not deductive since few, if any, decisions regarding research questions or data are made before the research begins. In addition, ethnographic methodologies such as cognitive anthropology, ethnography of communication, constitutive ethnography, and others require that the research have a synthetic/holistic perspective of the research area or question in order to gather as much information as possible and to avoid any manipulation or interference in the research context. Some forms of qualitative research narrow the focus of the research scope as the research progresses, but this is viewed as an organic development dictated by the research in progress and not by a predetermined focus or hypothesis.

Descriptive research can be heuristic or deductive. While technically, qualitative research is also concerned with description, descriptive research as a type or category of research refers to investigation, which utilizes already existing data or non-experimental research with a preconceived hypothesis. A descriptive study might describe an aspect of second language acquisition from a more synthetic perspective or might focus on the description of a specific constituent of the process, such as on the acquisition of a particular language structure or on one particular language learning behavior to the exclusion of others. That is, in a descriptive study the researchers begin with general questions in mind about the phenomenon they are studying or with more specific questions and with a specific focus. Because the questions are decided in advance, the research only focuses on certain aspects of the possible data available in the language learning context being described [8, p. 307].

It has been claimed by some research methodologists that descriptive research may be distinguished from qualitative research by the kind of data analysis that is carried out. That is, descriptive research will be quantitative while qualitative research is not. This distinction is certainly not true for language acquisition qualitative research in which both qualitative and quantitative elements may be present. Quantification of data takes place in qualitative research only after data of a general nature have been collected and perhaps categorized. A classic example of a combination of approaches is found in Brown in which many procedures typically found in qualitative research, such as observation, tape recording, and manual transcription were used. The data were then analyzed first qualitatively and then quantitatively in terms of frequency orders and the mean length of utterances. Brown's study of three children later formed the basis for several studies on the acquisition of grammatical

morphemes by adult and child second language learners. [2, p. 135] A descriptive case study might provide an in-depth linguistic analysis of the development of some aspect of grammatical ability with a second language learner, while an ethnographic study might provide quantitative analysis in the form of frequency of occurrence of an observed second language phenomenon.

The essential difference between descriptive and experimental research is that descriptive research can be either synthetic or analytic in its approach to the second language phenomena being studied, while experimental research must be analytic. In addition, descriptive research may be conducted for heuristic reasons, for example, to find out more about a particular second language phenomenon, or to attempt to test an a-priori hypothesis. Both types of research can be hypothesis-driven, in that the researcher starts out with a theory or a specific research question [7, p. 318].

An equally important distinction between descriptive and experimental research is that in descriptive research no manipulation of naturally occurring phenomena occurs, while in experimental research, manipulation and control become important measures of both internal and external validity. Correlation and multivariate analysis, while technically not research methodologies so much as different ways of manipulating data, allow us to «research» different configurations or combinations of second language data and may be considered forms of descriptive research since they deal with already existing data.

Qualitative methods originally developed from the methodologies of field anthropologists and sociologists concerned with studying human behavior within the context in which that behavior would occur naturally and in which the role of the researcher would not affect the normal behavior of the subjects. These methods attempted to present the data from the perspective of the subjects or observed groups, so that the cultural and intellectual biases of the researcher did not distort the collection, interpretation, or presentation of the data. When ethnographic methods were developed, anthropologists and sociologists were concerned primarily with describing observable behaviors and activities within their natural context and describing these in their entirety from beginning to end. They avoided describing only certain selected aspects of behavior because the act of selection would be considered a distortion of nature. Unlike descriptive research, qualitative research avoids establishing research questions or hypotheses, or identifying, a priori, any variable, which will become the focus of the research.

The case study approach is used where the investigator is interested in describing some aspect of the second language performance or development of one or more subjects as individuals, because it is believed that individual performance will be more revealing than studying large groups of subjects. If, for example, we are interested in tracing in detail the development of a particular subset of linguistic forms for a learner, the case study approach is more likely to provide an in-depth and detailed description of how these forms develop in individuals. Since we know that each individual may have their own idiosyncratic pathway to developing language competence, case studies are also able to show how the development of individual language acquirers may be different from that described for groups [4, p. 76].

Studies which utilize groups of subjects may be used in both descriptive and experimental research. The important difference is that in descriptive work, the groups are already formed or exist in natural contexts while in experimental research, these groups are carefully structured or selected so that they can be said to represent the general population of second language learners.

To take an example of the use of group studies in descriptive research, a researcher may be interested in describing the various types of motivation found in a second language learner group in order to see if it is related to achievement. Gathering the data for this study could be accomplished in a number of ways: surveys, questionnaires, interviews, and so on. Because the research begins with a particular focus or hypothesis, the scope of the data which

are gathered is limited. On the other hand, in qualitative research, the kind of data gathered would be less focused because the goals of the research are less defined.

Cases are specific persons, places, or events that are interesting and worthy of intensive study. The case is a real-life entity that operates in a specific time and place. Whether or not the contextual boundaries can be easily drawn, case study is contextual study, unfolding over time and in real settings. Often the phenomena of interest become visible as the case study proceeds; surprising facts come to light and demand attention.

Case studies have often been regarded as somewhat marginal compared to more experimentally controlled types of study. The methods named «case studies» has played a crucial role in shaping our field, and that their importance as ways of doing research is likely to increase over the near term, as the importance of contextual analysis is realized more and more.

Action research is simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in order to improve the rationality and jus Lice of their own practices, their understanding of these practices and the situations in which the practices are carried out [1, p. 82]. Thus, other central characteristics of action research are the enhancement of practice, the development of new theoretical understandings, and the introduction of change into the social enterprise. Although not exactly new, action research is still emerging as a branch of research in education generally and is now gaining growing currency in the field of English Language teaching, its scope, however, extends well beyond these fields to industry, health, and community settings.

Conclusion. The methods employed in second language research necessarily draw on those that had already been designed, established, and refined elsewhere among other data-driven disciplines. The case study approach is used where the investigator is interested in describing some aspect of the second language performance or development of one or more subjects as individuals. Both qualitative and descriptive researches are concerned with providing descriptions of phenomena that occur naturally, without the intervention of an experiment or an artificially contrived treatment. We should consider the prevalent methods in second language research. Although Ethnographic/Qualitative and Case Study research methods and Quantitative research methods draw on the classical and fundamental research paradigms, others, such as Classroom and Action research, represent adaptations of these methods to narrow and specific contexts of second language teaching. Then it is critical to find out the ways to implement innovative research methods of the second language acquisition.

Future areas of research. The findings of this study would be relevant to teachers, students, university administrations, and Ministry of Education. Effective innovative teaching methods improve the performance and learning of university students. The future areas of research should be focused on the ways of improvement the discourse between instructors and university administrations concerning application the effective research methods in the high school.

References

1. Brown, G., Anderson, A., Shillcock, R., & Yule, G. (1984). *Teaching talk: Strategies for production and assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press (in Engl.)
2. Brown, J. D. (1988). *Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge, UK: Cambridge University Press (in Engl.)
3. Hinkel, E. (2005). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (in Engl.)
4. Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press: Language Arts & Disciplines (in Engl.)
5. Kibrik, A. E. (2003). *Constants and Variables of Language*. SPb: Alteya (in Russ.)
6. Kochergan, M. P. (2006). *Introduction into Linguistics*. Kyiv: Academia (in Ukr.)
7. Mackey, A., & Susan, M. Gass. (2005). *Second Language Research. Methodology and Design*. London. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (in Engl.)

8. Porte, G. K. (2002). *Appraising research in second language learning: A practical approach to critical analysis of quantitative research*. Amsterdam: Benjamins (in Engl.)
9. Seliger, H. W., & Shohamy, E. G. (1989). *Second language research methods*. Oxford University Press – Foreign Language Study (in Engl.)

Abstract. Zobenko O V. Contemporary Methods of Second Language Research in the High School.

Introduction. Nowadays second language learning occurs all over the world for a variety of reasons such as immigration, the demands of commerce and science, and the requirements of education. Learning another language may be the most ubiquitous of human intellectual activities after the acquisition of the mother tongue. It is therefore not surprising that research in this field has become one of the exciting frontiers of cognitive science.

Purpose. The purpose of this study is the investigation of the process of carrying out research in second language acquisition.

Methods. Mixed methodology was applied for the study. We have used the methods of studying and analysis of theoretical literature and practical manuals on the problem; the methods of observation and description; introspective methods, the heuristic approach, the methods of formalization, argumentation and verification.

Results. The findings revealed that for taking an example of the use of group studies in descriptive research, a researcher may be interested in describing the various types of motivation found in a second language learner group in order to see if it is related to achievement. Qualitative methods originally developed from the methodologies of field anthropologists and sociologists concerned with studying human behavior within the context in which that behavior would occur naturally and in which the role of the researcher would not affect the normal behavior of the subjects. These methods attempted to present the data from the perspective of the subjects or observed groups. distinctive feature of ethnographic work is comparison across multiple data sources, commonly known as «triangulation». Although varying by researchers' underlying epistemological stance and training, data analysis tends to be distinguished by an inductive process initiated in the course of data collection. The essential difference between descriptive and experimental research is that descriptive research can be either synthetic or analytic in its approach to the second language phenomena being studied, while experimental research must be analytic.

Originality. Thus, most of the research studies investigating the application of action research, case-study research; ethnographic research methods focus on the advantages of their use. Students' reaction to this methods and strategies is the important feedback on what they perceive to be more effective for them. Besides, whether or not the contextual boundaries can be easily drawn, case study is contextual study, unfolding over time and in real settings. Often the phenomena of interest become visible as the case study proceeds; surprising facts come to light and demand attention.

Conclusion. The methods employed in second language research necessarily draw on those that had already been designed, established, and refined elsewhere among other data-driven disciplines. The case study approach is used where the investigator is interested in describing some aspect of the second language performance or development of one or more subjects as individuals. Both qualitative and descriptive researches are concerned with providing descriptions of phenomena that occur naturally, without the intervention of an experiment or an artificially contrived treatment. We should consider the prevalent methods in second language research. Although Ethnographic /Qualitative and Case Study research methods and Quantitative research methods draw on the classical and fundamental research paradigms, others, such as Classroom and Action research, represent adaptations of these methods to narrow and specific contexts of second language teaching. Then it is critical to find out the ways to implement innovative research methods of the second language acquisition.

Key words: contemporary methods of research; ethnographic method; quantitative method; qualitative method; introspective methods of research; the methods of formalization; high school; second language.

Одержано редакцією 18.09.2017
Прийнято до публікації 02.10.2017

УДК 378.146 (045)

ІВАНЮТА Олексій Олексійович,
аспірант кафедри педагогіки,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України, м. Київ

**ПРОГРАМА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ МОНІТОРИНГУ
НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ
МАЙБУТНІХ ЗЕМЛЕВПОРЯДНИКІВ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН**

***Анотація.** Представлено результати проектування педагогічного експерименту щодо оцінювання рівня навчальних досягнень майбутніх землевпорядників. Висвітлено основні етапи експериментального дослідження та його діагностичний інструментарій.*

***Ключові слова:** професійна підготовка; навчальна успішність; студенти; майбутні землевпорядники; моніторинг; навчальні досягнення; програма експериментального дослідження; фахова підготовка; вища школа; спеціальні дисципліни.*

Постановка проблеми. Актуальність представленого дослідження визначається змінами в освітній парадигмі щодо вимог до якості результатів професійної підготовки майбутніх фахівців та орієнтацією на оцінювання комплексних (як зовнішніх, так і внутрішніх) результатів освіти. Експериментальне дослідження ефективності методики моніторингу навчальних досягнень майбутніх землевпорядників у процесі вивчення спеціальних дисциплін визначається потребами практики професійної підготовки майбутніх фахівців і являє собою систему послідовних методологічних, методичних і організаційно-технічних процедур, що об'єднані спільною метою – перевірити гіпотезу педагогічного експерименту. Реалізація визначеної мети потребує проектування програми експериментального дослідження з докладною характеристикою його основних елементів і методів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Моніторинг у педагогічних дослідженнях є методичним інструментарієм, використання якого у ВНЗ передбачає залучення спеціальних ресурсів (людських, матеріальних, технічних). Окремі елементи методики впровадження моніторингу навчальної діяльності в систему освіти висвітлено у працях В. П. Беспалька [1], О. Ю. Виноградова [3], В. О. Кальней, С. Є. Шишова [4], О. І. Кукуєва [5], І. А. Макухи [6], Л. М. Сергєєвої, Г. Г. Русанова, І.В. Ілько [7] та ін.

Різні підходи до оцінювання якості професійної підготовки студентів висвітлено в роботах Г. В. Беленької [2], Л. М. Романишиної [8], О. А. Чемерис [9], В. О. Якуніна [10] та ін. Однак проблема вивчення якості професійної підготовки майбутніх землевпорядників ще не стала предметом окремого дослідження. Це зумовило потребу у здійсненні нашого дослідження, **метою** якого є проектування методики педагогічного експерименту, що спрямований на реалізацію моніторингу навчальних досягнень майбутніх землевпорядників у процесі вивчення ними спеціальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Експериментальне дослідження проведено з метою емпіричної перевірки наукової гіпотези, характеризується алгоритмізованим описом методик і процедур, що спрямовані на надання результатам дослідницької роботи надійності, валідності й релевантності. Відповідно, спроектована нами програма педагогічного експерименту спрямована на перевірку *гіпотези*: ефективність процесу професійної підготовки майбутніх землевпорядників

визначається наявністю моніторингу навчальних досягнень, заснованої на упровадженні системи педагогічних умов: 1) забезпечення технологічності моніторингової діяльності; 2) спрямованість суб'єктів моніторингової діяльності на отримання ефективних результатів моніторингу; 3) вироблення на основі освітніх стандартів єдиної системи критеріїв і показників навчальної успішності; 4) введення додаткових змінних професійного зростання майбутніх землевпорядників – участь у студентському самоврядуванні, громадська активність, наукова діяльність; 5) створення й використання стандартизованих інформаційних оболонок (комп'ютерних програм) для об'єктивного вимірювання якості знань студентів; 6) збір даних для встановлення ефективності різних форм, методів, засобів організації освітнього процесу і відповідна корекція процесу професійної підготовки для досягнення якнайвищої якості професійної підготовки майбутніх землевпорядників; 7) постійне ознайомлення студентів із результатами моніторингу навчальної успішності.

Експериментальна перевірка сформульованої гіпотези вимагає визначення експериментальної бази, формування генеральної та вибіркової сукупностей дослідження, вибору методів експериментальної роботи, планування й реалізації відповідних етапів.

Експериментальна база дослідження визначається темою дисертаційної роботи і складає сукупність освітніх установ, на базі яких проводитиметься констатувальний і формувальний етапи. До неї нами віднесено: Національний університет біоресурсів і природокористування України, Львівський національний аграрний університет, Сумський національний аграрний університет, Харківський національний аграрний університет ім. В. В. Докучаєва й Одеський державний аграрний університет.

Генеральна сукупність дослідження охоплює всю кількість об'єктів експериментальної роботи, тобто в контексті теми дисертації до генеральної сукупності належать студенти ВНЗ – майбутні землевпорядники. З генеральної сукупності виділяємо її репрезентативну частину, що відображає основні властивості й характеристики, тобто вибіркочну сукупність. *Вибіркова сукупність дослідження*: 417 студентів II-IV курсів спеціальності «Землевпорядкування»: з них 194 майбутні землевпорядники віднесено до експериментальної групи, 223 – до контрольної групи. Метод створення вибіркової сукупності – суцільно-гніздовий.

Методи експериментального дослідження визначаються завданнями дослідження, сукупністю схарактеризованих на основі результатів теоретичного аналізу наукових джерел критеріїв (мотиваційного, гносеологічного і компетентнісного) і відповідних показників.

Аналіз наукових джерел дозволяє нам схарактеризувати структуру очікуваного результату процесу професійної підготовки – рівень навчальних досягнень майбутніх землевпорядників у процесі вивчення спеціальних дисциплін. Визначена структура співвідноситься з критеріями і дозволяє визначити методичний інструментарій дослідження (табл. 1).

Представлений у таблиці 1 діагностичний інструментарій експериментального дослідження дозволяє здійснювати методику моніторингу рівня навчальних досягнень майбутніх землевпорядників комплексно, тобто з урахуванням як внутрішніх (мотивація, рефлексія), так і зовнішніх (рівень спеціальних знань, умінь) чинників навчальної активності студентів. Основними об'єктами запропонованого моніторингу визначено: рівень теоретичних знань і фахових компетенцій майбутніх землевпорядників; мотивація до оволодіння професією.

**Методичний інструментарій експериментального дослідження
рівня навчальних досягнень майбутніх землевпорядників**

Критерії і показники моніторингу навчальних досягнень	Метод вивчення рівня сформованості	Завдання методу
<i>Мотиваційний – ставлення студентів до навчання; рівень розвитку пізнавальних інтересів; глибина і свідомість обрання майбутньої професії; розуміння необхідності оволодіння навчальними і професійними знаннями й уміннями; наявність системи цілей оволодіння професією «Землевпорядкування» і подальшого професійного зростання</i>	Опитувальник мотивації майбутніх землевпорядників до вивчення спеціальних дисциплін	Виявити характер оцінювання майбутніми землевпорядниками процесу професійної підготовки і рівня навчальних досягнень; зібрати кількісні й якісні дані щодо рівня прояву мотиваційного компоненту для вивчення можливої кореляції між рівнем мотивації та рівнем навчальних досягнень
	Методика К. Земфіра «Мотивація професійної діяльності»	Вивчити характер мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності: внутрішньої – якщо діяльність є значущою для особистості або зовнішньої – якщо в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення потреб, зовнішніх по відношенню до самої діяльності
<i>Гносеологічний – рівень навчальної успішності майбутніх землевпорядників; рівень якості знань студентів систематичність відвідування занять і виконання навчальних завдань</i>	Аналіз документів – екзаменаційних і залікових відомостей зі спеціальних дисциплін	Дослідити рівень навчальної успішності студентів зі спеціальних дисциплін
	Анкета «Фактори навчальних досягнень у професійній підготовці майбутніх землевпорядників»	Установити основні чинники, що впливають на рівень професійних знань і вмінь студентів у процесі вивчення спеціальних дисциплін
<i>Компетентнісний – научуваність; рівень навчальної адаптованості; активна пізнавальна діяльність; участь у науково-дослідницькій роботі ВНЗ; рівень володіння розумовими операціями; продуктивність і гнучкість мислення; темп навчання</i>	Оцінювання проектів майбутніх землевпорядників при вивченні спеціальних дисциплін	Визначити рівень якості знань майбутніх землевпорядників
	Опитувальник рівня сформованості фахових компетенцій	Визначити рівень сформованості фахових компетенцій, сформованих під час вивчення спеціальних дисциплін

Реалізація експерименту у процесі професійної підготовки майбутніх землевпорядників вимагає виокремлення основних *етапів* дослідницької діяльності як цілеспрямованих, систематизованих і часткових кроків досягнення визначеної мети. Нами виділено чотири основні етапи проведення дослідження: орієнтації, констатувальний, формувальний і підсумковий. Так, етап орієнтації спрямований на: планування програми експериментальної роботи; визначення її основних компонентів (мети, завдань, гіпотези, методів, критеріїв, показників) на основі аналізу наукової літератури; підготовку діагностичного інструментарію; формування контрольної та експериментальної груп. Констатувальний етап передбачає: проведення діагностичного зрізу рівня досягнень майбутніх землевпорядників до впровадження моніторингової методики; узагальнення кількісних результатів діагностики та їх якісний аналіз; формулювання висновків щодо актуального стану прояву рівня навчальних досягнень майбутніх землевпорядників. Формувальний етап педагогічного експерименту визначається: упровадженням розробленої методики моніторингу навчальних досягнень майбутніх землевпорядників у процесі вивчення ними спеціальних дисциплін; реалізацією методичних вимог до моніторингу процесу професійної підготовки в освітній простір експериментальних груп. Підсумковий етап основними завданнями має такі: аналіз ефективності запропонованої методики шляхом проведення повторного діагностичного зрізу рівня навчальних досягнень вибіркової сукупності; порівняння кількісних і якісних результатів контрольної й експериментальної груп; перевірку достовірності отриманих даних дослідження.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, нами спроектована система вимірювання й діагностичного дослідження рівня навчальних досягнень майбутніх землевпорядників у процесі вивчення спеціальних дисциплін, що відображає критеріальну систему педагогічного експерименту (мотиваційний, гносеологічний і компетентнісний критерії) та дозволяє організувати моніторинг навчальних досягнень студентів у процесі їхньої професійної підготовки.

Перспективи подальших досліджень полягають в апробації запропонованої методики експериментального дослідження та виявленні ефективності моніторингової діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх землевпорядників.

Список використаної літератури

1. Беспалько В. П. Мониторинг качества обучения как средство управления образованием / В. П. Беспалько // Мир образования. – Москва, 1996. – № 2. – С. 31–36.
2. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : [монографія] / Г. В. Беленька. – Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2011. – 320 с.
3. Виноградов А. Ю. Педагогический мониторинг развития профессионального лицея : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Александр Юрьевич Виноградов. – Магнитогорск, 2002. – 157 с.
4. Кальней В. А. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик» : методическое пособие [для учителя] / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 86 с.
5. Кукуев А. И. Педагогический мониторинг личностно-ориентированного образовательного процесса : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Александр Иванович Кукуев. – Ростов-на-Дону, 2001. – 329 с.
6. Макуха И. А. Педагогический мониторинг как фактор повышения качества успеваемости студентов учреждений среднего профессионального образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Инна Александровна Макуха. – Армавир : Армавирский государственный педагогический университет, 2005. – 186 с.
7. Сергеева Л. М. Мониторинг фахового успіху випускників професійних навчальних закладів / Л. М. Сергеева, Г. Г. Русанов, І. В. Ілько ; за ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Сергеевої. – Київ : ТОВ «Егіс Плюс», 2008. – 96 с.

8. Романишина Л. М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. М. Романишина. – Київ, 1998. – 39 с.
9. Чемерис О. А. Педагогічні умови забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Анатоліївна Чемерис ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2007. – 249 с.
10. Якунин В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. – Санкт-Петербург : Питер, 1998. – 343 с.

References

1. Bespalko, V. P. (1996). Monitoring the quality of education as a means of managing education. *Мир образования (The world of education)*, 2, 31–36 (in Russ.)
2. Belyanka, G. V. (2011). *Formation of professional competence of a modern teacher of pre-school educational institution: monograph*. Kyiv (in Ukr.)
3. Vinogradov, A. Yu. (2002). *Pedagogical monitoring of professional lyceum development*. Magnitogorsk (in Russ.)
4. Kalnei, V. A., & Shishov, S. E. (1999). *Technology monitoring the quality of education in the system of «teacher-student»*. Moscow (in Russ.)
5. Kukuev, A. I. (2001). *Pedagogical monitoring of the person-oriented educational process*. Rostov-na-Donu (in Russ.)
6. Makukha, I. A. (2005). *Pedagogical monitoring as a factor in improving the quality of academic achievement of students of institutions of secondary vocational education*. Armavir (in Russ.)
7. Sergeeva, L. M., Rusanov, G. G., & Ilko, I. V. (2008). *Monitoring of professional success of graduates of vocational schools*. Kyiv (in Ukr.)
8. Romanyshina, L. M. (1998). *The system of step-by-step control of educational activity of students of pedagogical universities according to the modular-rating technology of training in disciplines of the natural cycle*. Kyiv (in Ukr.)
9. Chemerys, O. A. (2007). *Pedagogical conditions for the quality of the fundamental training of future teachers of mathematics*. Zhitomir (in Ukr.)
10. Yakunin, V. A. (1998). *Pedagogical psychology*. St. Petersburg: Peter (in Russ.)

Abstract. *Ivanyuta O.O. The program of experimental study of the effectiveness of the method of monitoring the educational achievements of future land surveyors in the process of studying special disciplines.*

Introduction. *The relevance of the presented study is determined by changes in the educational paradigm concerning the quality requirements of the results of the professional training of future specialists and the orientation towards the evaluation of comprehensive (both external and internal) educational outcomes. Experimental study of the effectiveness of the methodology for monitoring the educational achievements of future land surveyors in the process of studying special disciplines is determined by the needs of the practice of professional training of future specialists and is a system of consistent methodological, methodological and organizational and technical procedures related to the common goal – to test the hypothesis of the pedagogical experiment.*

Purpose. *Designing a methodology for a pedagogical experiment aimed at monitoring the educational achievements of future land surveyors in the process of studying them in special disciplines.*

Results. *The system of measuring and diagnostic research of the level of educational achievements of future land surveyors in the process of studying special disciplines, which reflects the criteria system of pedagogical experiment (motivational, epistemological and competence criteria), is designed and allows to organize monitoring of educational achievements of students in the process of their professional training. Prospects for further research are to appraise the proposed methodology of experimental research and to identify the effectiveness of monitoring activities in the process of training future land surveyors.*

Key words: *professional training; educational achievement; students land surveyors; monitoring; educational achievements; experimental study program; professional training; High school; special disciplines.*

*Одержано редакцією 27.09.2017
Прийнято до публікації 04.10.2017*

УДК [378.147 : 811.1] : 376.1 (045)

КАЗАЧІНЕР Олена Семенівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри методики навчання мов і літератури,
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»,
Україна

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

***Анотація.** Розглянуто зміст післядипломної освіти як важливий чинник розвитку інклюзивної компетентності сучасного вчителя-філолога. Обґрунтовано необхідність включення інклюзивної компетентності вчителів мов і літератури до складу їхньої професійної компетентності в цілому. Запропоновано зміст інклюзивного складника післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін, зокрема іноземних мов. На рівні перспектив подальшого дослідження проблеми розвитку інклюзивної компетентності вчителів мов і літератури виокремлено роботу з розроблення інклюзивного складника модулів різних тем навчальної програми курсів підвищення кваліфікації вчителів цієї категорії.*

***Ключові слова:** післядипломна освіта; підвищення кваліфікації вчителів, професійна підготовка; учитель філологічних дисциплін; інклюзивна компетентність; розвиток інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін; професійна компетентність учителя; навчальна програма курсів підвищення кваліфікації.*

Постановка проблеми. Підготовці вчителів належить особливе місце серед пріоритетних завдань сучасної освіти, оскільки вчитель був, є й залишається головною дійовою особою, яка покликана реалізувати її цілі. Професійна підготовка вчителя еволюціонувала разом зі змінами в цілепокладанні навчання й виховання, у головних підходах до професійних характеристик і фахових якостей педагога. Сучасна підготовка вчителя відбувається в контексті розвитку системи неперервної освіти в Україні.

Запровадження ідей інтеграції та інклюзії в заклади загальної середньої освіти в Україні значною мірою залежить саме від кваліфікації педагогічних працівників, що вимагає внесення структурно-змістових змін у підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації вчителів. У цьому плані особливого значення набуває проблема розвитку інклюзивної компетентності вже працюючих педагогів як складника їхньої професійної компетентності.

Розвиток інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін як складника їхньої професійної компетентності визначається як закономірний і цілеспрямований процес якісних змін у професійних знаннях, уміннях, мотивах, професійних і особистісних якостях. Він є динамічним явищем, яке можна спостерігати, досліджувати, аналізувати, динамічним процесом, що виявляється головним чином у мотивах діяльності, професійних діях учителя і його особистісних якостях. Механізмом цього процесу є саморозвиток, що ґрунтується на творчому пошуку і творчій самоосвіті у виборі змісту і форм професійного вдосконалення за рахунок максимально можливого збагачення власного досвіду, особистісної самореалізації у професійній діяльності та безперервної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що найбільшу увагу дослідники приділяють нині питанням підготовки майбутніх педагогів і перепідготовки вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, а також питанням, що пов'язані з психолого-педагогічною підготовкою педагогів-психологів [1], із формуванням професійної готовності

майбутніх педагогів до освіти дітей дошкільного віку [2], із формуванням інклюзивної компетенції майбутніх учителів [3], із підготовкою вчителя до роботи в умовах інклюзії на основі компетентнісного підходу, з підготовкою майбутнього вчителя технологій до роботи з особами, які мають обмежені можливості здоров'я [4].

Питання підготовки вчителів до навчання учнів на засадах інклюзивного підходу було предметом дослідження таких авторів, як Л. Антонюк, Ю. Бойчук, І. Демченко, О. Завальнюк, К. Косова, О. Кучерук (О. Бородіна), С. Миронова [5], О. Мороз, І. Олійник, Л. Савчук [6], Л. Тищенко [7] та ін. Окремим аспектам підготовки вчителів до навчання й виховання дітей із вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивного класу присвячено наукові студії В. Бондаря, Л. Гречко, А. Колупаєвої, М. Матвєєвої, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, Л. Шипіциної та ін.

Мета статті – висвітлити зміст інклюзивного складника післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Забезпечення освітнього процесу кваліфікованими кадрами передбачає наявність у педагогів готовності до роботи з дітьми, які мають особливості розвитку. Як зазначає Л. Прядко, «це мають бути педагоги, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні розв'язувати проблему соціалізації дітей із особливими освітніми потребами, володіють методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагнуть до високих результатів у своїй професійній діяльності, знають специфіку освітніх програм, володіють методиками і технологіями навчання дітей з особливими освітніми потребами, ефективно взаємодіють як у самому закладі, так із навколишнім соціумом» [8, с. 4].

Проте вже на перших етапах розвитку інклюзивної освіти гостро постає проблема неготовності (професійної, психологічної й методичної) учителів загальноосвітньої школи до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, виявляється недостатність професійних компетенцій учителів у роботі в інклюзивному середовищі, наявність психологічних бар'єрів і професійних стереотипів педагогів. О. Конопацька обґрунтовує причини цього явища тим, що немає забезпечення спеціальними навчальними програмами і підручниками, бракує фахової підготовки вчителів, недостатньою є матеріальна база, а також проблеми психологічного характеру [9, с. 210].

Професор А. Колупаєва наводить дані про те, що нині до 65 % учителів, які є слухачами курсів підвищення кваліфікації, не володіють методами роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Більше того, до 23 % педагогів не знайомі зі спеціальними програмами, не мають точних і глибоких знань щодо психофізіологічних особливостей дітей даної категорії [10, с. 17]. Ці відомості викликають серйозне занепокоєння, оскільки саме вчитель є найважливішою ланкою процесу інклюзивного навчання. У роботі з учнями, що мають особливі освітні потреби, педагог повинен уміти здійснювати діагностику можливостей і потреб кожної конкретної дитини, кваліфіковано оцінювати їх і долучатися разом із ПМПК до розроблення, на основі аналізу цих потреб, індивідуальний навчальний план та індивідуальний план розвитку такої дитини.

Висвітлюючи зміст інклюзивної складової післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін, зокрема іноземних мов, зазначимо, що під час навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» слухачам пропонується тема «Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи навчання іноземної мови дітей із особливими освітніми потребами». Зміст цієї теми, порівняно з такою, що читається слухачам усіх категорій (зокрема вчителям філологічних дисциплін у цілому) – «Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи», – є дещо видозміненим (табл. 1):

**Порівняльний аналіз змісту тем, що містять інклюзивний складник,
у системі післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін**

Зміст теми «Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи»	Зміст теми «Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи навчання іноземної мови дітей з особливими освітніми потребами»
Спільні складники	
Зміст поняття «інклюзивна освіта» і супутніх понять: сегрегація, інтеграція, ексклюзія, сепарація, мейнстрімінг	
Мета, завдання і принципи інклюзивного навчання. Переваги і проблеми під час його впровадження в систему роботи загальноосвітніх навчальних закладів	
Нормативно-правове забезпечення упровадження інклюзивного навчання в навчальні заклади України	
Діагностика обізнаності й готовності педагогів працювати в умовах інклюзії	
Ознайомлення з різними категоріями дітей, які мають особливі освітні потреби	
Розбіжності	
Перегляд відеозапису про діяльність Харківської ЗОШ I-III ступенів № 124, яка має офіційний статус інклюзивного навчального закладу	Перегляд відеозаписів фрагментів уроків іноземної (англійської) мови в 1-4-х класах Харківської ЗОШ I-III ступенів № 38, які мають статус інклюзивних; висвітлення особливостей планування й проведення уроку іноземної мови на засадах інклюзії (за рахунок об'єднання з рекомендаціями щодо навчання різних категорій дітей із особливими освітніми потребами), аналіз відеозаписів фрагментів уроків із цього предмету в інклюзивних класах
Відсутність інформації	Інформація про особливості контролю й оцінювання навчальних досягнень з іноземної мови дітей із особливими освітніми потребами (за рахунок об'єднання з рекомендаціями щодо навчання різних категорій дітей із особливими освітніми потребами і відомостями про нормативно-правове забезпечення)
Відсутність інформації	Коротка інформація про інклюзивні практики, які вчитель може використовувати під час навчання іноземної мови в загальноосвітньому навчальному закладі

Слід зазначити, що під час вивчення слухачами теми «Науково-методичні засади навчання іноземних мов на різних вікових етапах», яка є невід'ємним складником післядипломної освіти вчителів іноземних мов, окремим аспектом є розкриття змісту наступності дошкільної та початкової освіти в організації інклюзивного навчання для дітей із особливими освітніми потребами. Під час проведення навчальних занять «Сучасний урок у контексті компетентнісного підходу» увага слухачів звертається на питанні планування уроку за наявності у класі дітей з особливостями психофізичного розвитку. Особливо надзвичайно актуальною темою програми курсів підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов є тема «Система роботи з учнями, які мають труднощі у вивченні іноземної мови».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, нині започатковано впровадження інклюзивного складника післядипломної освіти вчителів, зокрема іноземних мов. Було здійснено порівняння змісту теми «Інклюзивна освіта: проблеми та перспективи», яка читається всім категоріям слухачів курсів підвищення кваліфікації (зокрема, вчителям філологічних дисциплін) і теми «Інклюзивна освіта: проблеми та

перспективи навчання іноземної мови дітей із особливими освітніми потребами». Порівняльний аналіз свідчить про те, що зміст останньої теми є більш широким, практико зорієнтованим і спрямованим на окрему категорію вчителів. Розширення змісту теми відбувається за рахунок об'єднання з рекомендаціями щодо навчання різних категорій дітей із особливими освітніми потребами та відомостями про нормативно-правове забезпечення організації інклюзивного навчання. Програмою курсів підвищення кваліфікації також передбачено інші теми, які сприяють розвитку інклюзивної компетентності вчителів мов і літератури.

Уважаємо, що перспективою подальших наукових пошуків у напрямі окресленої проблеми може стати можливість розроблення інклюзивного складника модулів різних тем навчальної програми курсів підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін.

Список використаної літератури

1. Черкасова С. А. Проблемы психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с проблемами в развитии : материалы V Всероссийской научно-практической конференции [«Психология образования : Психологическое обеспечение «Новой школы»]. – Москва, 2010. – С. 99–100.
2. Самарцева Е. Г. Профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольного образования к осуществлению инклюзивного обучения / Е. Г. Самарцева // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 329–332.
3. Сманцер А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода / А. П. Сманцер // Вестник Полоцкого университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2010. – № 11. – С. 8–12.
4. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущих учителей к преподаванию технологии лицам с ограниченными возможностями здоровья / Ю. В. Шумиловская // Школа будущего. – 2011. – № 6. – С. 51–57.
5. Миронова С. Ставлення студентів і педагогів до проблем інклюзивної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку / С. Миронова, О. Завальнюк // Дефектологія. – 2011. – № 1. – С. 8–12.
6. Савчук Л. Компетентісний підхід у підвищенні кваліфікації педагогів до запровадження інклюзивної моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами / Л. Савчук // Нова пед. думка. – 2010. – № 1. – С. 98–101.
7. Тищенко Л. Формування гуманних взаємовідносин учителя та учнів в умовах інклюзивного навчання / Л. Тищенко // Нова педагогічна думка. – 2012. – № 2. – С. 161–164.
8. Прядко Л., Фурман О. Готовність педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами як успішний фактор інклюзивного навчання : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання»]. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://toippp.org.ua/activities/research/conferenc.php/376/>.
9. Конопацька О. С. Розвиток системи підготовки педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів до роботи в умовах інклюзії : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження Василя Сухомлинського [«Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання»], (м. Кіровоград, 29–30.09 2015 р. / уклад. О. Е. Жосан. – Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2015. – С. 210–215.
10. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – Київ : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.

References

1. Cherkasova, S. A. (2010). *Problems of psychological and pedagogical readiness of future teachers and psychologists to work with children with developmental problems*. Educational psychology: Psychological support of the «New School»: Proceedings of the Vth All-Russian Scientific and Practical Conference (in Russ.)
2. Samartseva, E. G. (2010). Professional preparation of future preschool teachers for the implementation of inclusive education. *Uchenyye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta (Scientific notes of Orel State University)*, 1, 329–332 (in Russ.)
3. Smantzer, A. P. (2010). Preparation of future teachers for work with children in conditions of inclusive education on the basis of competence approach. *Vestnik Polotskogo universiteta. Seriya Ye. Pedagogicheskiye nauki (Bulletin of the Polotsk University. Series E. Pedagogical Sciences)*, 11, 8–12 (in Russ.)
4. Shumilovskaya, Yu. V. (2011). Preparation of future teachers for teaching technology to people with disabilities. *Shkola budushchego (School of the Future)*, 6, 51–57 (in Russ.)
5. Mironova, S., & Zaval'nyuk, O. (2011). The Attitude of Students and Teachers to the Problems of Inclusive Education of Children with Disorders of Psychophysical Development. *Defektologiya (Defectology)*, 1, 8–12 (in Ukr.)

6. Savchuk, L. (2010). Competent approach in improving the qualification of teachers to the introduction of inclusive model for teaching children with special educational needs. *Nova ped. dumka (New Pedagogical Thought)*, 1, 98–101 (in Ukr.)
7. Tishchenko, L. (2012). Formation of Humane Relations between Teacher and Students in conditions of Inclusive Education. *Nova ped. dumka (New Pedagogical Thought)*, 2, 161–164 (in Ukr.)
8. Pryadko, L., & Furman O. *Readiness of a teacher of a comprehensive educational institution to work with children with special educational needs as a successful factor of inclusive education*. Materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference «Formation of preparedness of teachers for work with children with special educational needs under conditions of inclusive education». Retrieved from <http://roippo.org.ua/activities/research/conferenc.php/376/>. (in Ukr.)
9. Konopatskaya, O. S. (2015). Development of the system of training teachers of general education institutions for work in conditions of inclusion. Ideas of humane pedagogy and the modern system of inclusive education: A collection of materials of the All-Ukrainian scientific and methodical conference devoted to the 97th anniversary of the birth of Vasyl' Sukhomlyns'ky, September 29-30, 2015. – Kirovohrad: Exclusive systems, (in Ukr.)
10. Kolupayeva, A. A. (2009). *Inclusive education: realities and perspectives: monograph*. – Kyiv: Summit Book (in Ukr.)

Abstract. Kazachiner O. S. Postgraduate education as an important factor of modern philology teacher's inclusive competence development.

Introduction. Postgraduate education of teachers is a special place among the priorities of modern education. The development of teachers of philological disciplines' inclusive competence as a component of their professional competence is defined as a logical and purposeful process of qualitative changes in professional knowledge, skills, and motives, professional and personal qualities.

Purpose. To highlight the content of inclusive component of postgraduate education for philological disciplines teachers.

Results. The content of the topic «Inclusive education: problems and perspectives», which is read to all categories of students of advanced training courses (in particular, teachers of philological disciplines) was compared with the topic «Inclusive education: problems and prospects of teaching a foreign language to children with special educational needs».

Originality. A comparative analysis shows that the content of the latter topic is broader, practically oriented and aimed at a separate category of teachers. Extension of the content of the topic is due to the association with the recommendations on the training of different categories of children with special educational needs and information about the legal framework of the organization of inclusive education. In addition, it should be noted that during mastering a theme «Scientific and methodological principles of teaching foreign languages at different age stages», which is an integral part of foreign language teachers' postgraduate education, a separate aspect is the disclosure of the content of the continuity of pre-school and primary education in the organization inclusive education for children with special educational needs. During the training sessions «A Modern Lesson in the Context of Competency Approach», the attention of teachers is drawn to the issue of planning a lesson in the presence of children with special development in the classroom. A separate topic of the programmer of courses for foreign language teachers' advanced training is the theme «System of work with pupils with difficulties in learning a foreign language».

Conclusion. Today the introduction of the inclusive component of postgraduate education of philology disciplines teachers, in particular foreign languages, has been launched. We believe that the prospect of further scientific research in the direction of the outlined problem may become the possibility of working out an inclusive component in modules of various topics of the curriculum of courses for philological disciplines teachers.

Key words: postgraduate education; teacher training, vocational training; teacher of philological disciplines; inclusive competence; development of inclusive competence of philological disciplines teachers; professional competence of the teacher; training programmed for advanced training courses.

Одержано редакцією 11.09.2017
Прийнято до публікації 19.09.2017

УДК 37.172 (045)

КЛОПОТЕНКО Юлія Сергіївна,
магістрантка кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького, Україна

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

***Анотація.** Розкрито сутність і значення поняття «соціально-комунікативна компетентність», обґрунтовано і проаналізовано особливості формування соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності. Значну увагу акцентовано на формуванні основних життєвих компетенцій дошкільника, зокрема соціальної і комунікативної. За основу роботи взято дослідження сучасних педагогів М. Айзенбарт, А. Богачової, Д. Годлевської, І. Карапузової, зміст Базового компоненту дошкільної освіти, освітню програму «Дитина» і власний педагогічний досвід під час проходження виробничої педагогічної практики.*

***Ключові слова:** компетентність; формування; соціально-комунікативна компетентність; дошкільна освіта; ігрова діяльність; засоби ігрової діяльності; старший дошкільний вік; діти.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження обумовлюється змінами, що відбуваються в освітній системі (зокрема змінами у програмовому і методичному забезпеченні), новими потребами сучасного суспільства (обсяг знань, умінь і навичок, що необхідні дітям дошкільного віку для навчання й повноцінного існування в сучасному суспільстві), передовим педагогічним досвідом педагогів, розробленням інноваційних технологій навчання дошкільника. Важливим складником формування соціальної та комунікативної компетентності дошкільника вважається не лише реалізація змісту освіти, але й підбір адекватних методів, прийомів і засобів навчання, що, у свою чергу, впливають на рівень оволодіння дитиною провідними компетентностями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування провідних компетентностей у дитини дошкільного віку привертає увагу багатьох педагогів-дослідників. Так, теоретичне обґрунтування поняття «соціально-комунікативна компетентність» простежується у працях А. Богуш, Л. Берестова, М. Леонтян, Н. Калініна, А. Хуторського та багато інших. Дослідження ролі соціально-комунікативної компетентності в розвитку особистості здійснюють сучасні педагоги А. Богачова, І. Карапузова, Л. Коломійченко. В основу дисертаційних робіт М. Айзенбарт, В. Баранюк, Д. Годлевської, І. Когут, О. Павленко покладено положення про необхідність формування соціально-комунікативної компетентності в дошкільників.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей формування соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Показником розвитку дитини дошкільного віку є рівень оволодіння нею основних життєвих компетенцій, які зазначені та прописані у програмі відповідно до індивідуальних, психологічних, вікових особливостей дошкільника і типу дошкільного навчального закладу (далі – ДНЗ), у якому перебуває дитина [1, с. 6]. За дослідженнями І. Родіна [2, с. 41] дитина дошкільного віку має опанувати такі види компетентності, як соціальну, комунікативну, інформаційну, саморозвитку і самоосвіти та продуктивної творчої

діяльності. Формування основних компетентностей є однією з умов забезпечення наступності в навчально-виховному процесу ДНЗ.

Перед тим, як розкрити сутність «соціально-комунікативної компетентності», необхідно проаналізувати і диференціювати поняття «компетентність» і «компетенція». Нині, у педагогічній науці існує велика кількість визначень цих термінів. На нашу думку, вдалою можна вважати спробу конкретизувати поняття «компетентність» і «компетенція» російським науковцем А. Хуторським. Він розглядає термін «компетентність» як рівень оволодіння особистістю відповідною компетенцією, що включає ставлення людини до неї й предмета діяльності. Натомість, компетенція визначається ним як сукупність якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), що взаємопов'язані між собою й необхідні для будь-якої діяльності людини [3, с. 42]. Як бачимо, «компетенція» розглядається як складник поняття «компетентність».

У дисертаційній роботі М. Айзенбарт [4, с. 16] зазначено, що рівень компетенції дошкільника залежить від розвитку когнітивних процесів (пам'яті, мислення, уваги, уяви, сприйняття), сформованості усвідомлення дитиною власних дій, розвитку мотиваційної сфери і залежить від вікових, особистісних та психологічних особливостей дошкільника. На думку педагога [там само, с. 18], ключовими компетенціями, якими має оволодіти старший дошкільник є такі: соціальна компетенція (засвоєння дитиною моральних норм суспільства й особливостей соціальної взаємодії) і комунікативна компетенція (уміння спілкуватися й слухати співрозмовника, адекватно сприймати різні ситуації). Згідно з дослідженням М. Айзенбарт, соціально-комунікативна компетентність дитини являє собою рівень розвитку процесу взаємодії з іншими людьми, рівень оволодіння соціальною реальністю й уміння контролювати власну поведінку і поведінку інших під час спілкування.

Формування соціально-комунікативної компетентності дитини залежить від певних чинників, що впливають на процес оволодіння цією компетентністю. У статті О. Максимова [5, с. 232], зазначено, що такими чинниками можуть виступати: знання – рівень оволодіння дитиною певною інформацією про факти, події, явища навколишньої дійсності; діяльність, яка одночасно виступає засобом активного пізнання навколишнього світу; набуття практичних навичок.

У Базовому компоненті дошкільної освіти і навчальних програмах прописаний рівень оволодіння ключовими компетенціями дитиною старшого дошкільного віку. У науковій і методичній літературі зазначається, що опанування дитиною соціальної та комунікативної компетенції відбувається в ході ігрової діяльності. Гра є одним із провідних видів діяльності дитини і засобом усебічного розвитку. Залежно від того, як вихователь уміє організувати гру, залежить успішність формування провідних компетенцій дошкільника.

Оволодіння старшими дошкільниками соціально-комунікативною компетентністю відбувається в ході гри з застосуванням різних засобів ігрової діяльності [6, с. 76]. Вивчаючи дисципліну «Дошкільна педагогіка», ми знаємо, що засоби ігрової діяльності – це те, за допомогою чого організовується та реалізується дитяча гра. Зазвичай, засоби ігрової діяльності класифікують за певними групами, зокрема: 1) матеріальні (іграшки: ляльки, машинки, кораблі; предмети, які спеціально створені для гри: іграшкові тварини, предмети побуту, шахова дошка, більярдний стіл; іграшки-замінники); 2) інформаційні (організація гри з використанням новітніх інформаційних технологій: комп'ютер, проектор, магнітофон); 3) мовні засоби: слово, діалог, вербальна і невербальна комунікація,

штучна мова (тобто мова карт, схем); 4) логічні ігрові засоби (кубики, головоломки, комп'ютерні ігри навчального змісту) [4, с. 66].

Одним із основних засобів ігрової діяльності є іграшка. Зазвичай, у ході гри дошкільники використовують такі іграшки: ляльки, іграшки, що зображують побутові речі, іграшки-замінники, іграшкова техніка, меблі. Іграшка може бути наділена тими рисами, які потрібні для виконання певної ролі (наприклад: у грі «Сім'я» лялька грає роль доньки), слугувати доповненням гри (наприклад, наявність побутових речей). Часто діти старшого дошкільного віку грають у ляльковий театр, де розкривається сюжет казок чи реальна дійсність.

У програмі «Дитина» зазначено, що дитина старшого дошкільного віку має навчитися: об'єднуватися з однолітками на основі ігрового задуму, рольової взаємодії, особистих уподобань; удосконалювати вміння спілкуватися один з одним під час гри, висловлювати власну думку; дотримуватися норм та етикету спілкування; уміти заохочувати однолітків до спільних ігор. Через сюжетно-рольову гру в дітей формуються колективні відносини (ігри «Сім'я», «Школа»), міжособистісні взаємини, суспільні відносини (ігри «Супермаркет», «Перукар», «Ательє»), дошкільники ознайомлюються з життям дорослих («Пожежники», «Військова служба») [7, с. 170–171].

Отже, для оволодіння дитиною соціально-комунікативною компетентністю завданням вихователя є спрямування й управління діяльністю дитини, яка зорієнтована навчити дошкільника: розуміти завдання вихователя та охоче приступати до його виконання; доводити розпочату справу до кінця; у ході власної діяльності досягати певних результатів; відповідати і ставити запитання залежно від теми спілкування, підтримувати розмову з будь-якої теми (залежно від віку дитини); аналізувати отриману інформацію та робити певні висновки й узагальнення; слухати співрозмовника і з повагою ставитися до думок інших людей; висловлювати власний погляд, обґрунтовувати своє бачення стосовно певної проблеми, яка розглядається на занятті; адекватно реагувати на конфліктні ситуації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз наукових джерел переконує, що формування соціально-комунікативної компетентності дошкільника відбувається через реалізацію програмового змісту і Базового компоненту дошкільної освіти. Значне місце у формуванні ключових компетентностей відводиться вихователю, адже через уміння педагога організувати ігрову діяльність старших дошкільників із застосуванням відповідних ігрових засобів, залежить рівень оволодіння дитиною ключовими компетентностями.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / наук. кер. : А. М. Богущ ; авт. кол-в : А. М. Богущ, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. В. Гавриш [та ін.]. – Київ : Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Шалицька М. М. Складові комунікативної компетентності / М.М. Шалицька // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 2 (10). – С. 39–48.
3. Лук'янчук Н. В. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи : посібник / Н. В. Лук'янчук, Н. А. Климова та ін. ; за заг. ред. Н. В. Лук'янчук і Н. А. Климової. – Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 132 с.
4. Айзенбарт М. М. Формування соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pdpu.edu.ua/doc/vr/aizenbart/dis.pdf>
5. Максимова О. О. Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі / О. О. Максимова // Педагогічна освіта : теорія і практика. Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка ; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В. М.]. – Вип. 20 (1–2016). – Ч. 2. – 2016. – С. 229–234.

6. Формування освітніх компетенцій дитини: проблеми, розвиток, супровід : збірник матеріалів II Всеукраїнського науково-методичного семінару для науковців, практичних працівників та студентів (27 березня 2014 року) / [гол. ред. І. П. Рогальська-Яблонська та ін.]. – Умань : АЛМІ, 2014. – С. 75–77.
7. Дитина : Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту : О. В. Огнев'юк ; авт. кол. : Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, М. А. Машовець ; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – Київ : Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.

References

1. Bohush, A. (2012). *The basic component of preschool education in Ukraine*. Kyiv: Publishing (in Ukr.)
2. Shalytska, M. (2015). *The components of communicative competence*. Kyiv: Educational discourse (in Ukr.)
3. Lukyanchuk, N. (2014). *Development of social and communicative competence gifted elementary school students*. Kyiv: Institute of a gifted child (in Ukr.)
4. Ayzenbart, M. (2017). *Formation of social and communicative competence of children of the senior preschool age in the process of gaming activity*. Retrieved from <http://pdpu.edu.ua/doc/vr/aizenbart/dis.pdf> (in Ukr.)
5. Maksymova, O. (2016). Formation of social competence of the child of preschool age as a guarantee of its successful adaptation to school. *Pedagogichna osvita: Teorya y praktyka* (Pedagogical education: Theory and Practice), 20, part 2, 229–234 (in Ukr.)
6. Rohalska-Yablonsky, I. (2014). *Formation of educational competencies child: problems, development and maintenance*. Uman': Alma (in Ukr.)
7. Ohnevyyuk, O. (2016). *Child: Education program for children aged from two to seven years*. Kyiv: Kyiv University named by B. Grinchenko (in Ukr.)

Abstract. Klopotenko J. S. Forming social-communicative competence of preschool children by means of play.

Introduction. *The game is an essential element in the education and training of preschool children. Children's game is the main activity that aims to develop social and communicative competence of preschool children. The child acquires the ability to communicate and interact with others and using various means of play to do that. Also in the game child train the ability to control their own behavior and the behavior of others and develop the ability to maintain a dialogue and listen partners, and so on.*

Purpose. *The theoretical justification features of formation social and communicative competence of preschool children by means of the game.*

Results. *Formation of social and communicative skills in today's society is an important component of the overall development of children under school age. It should be noted that the formation of social and communicative competence relies not only on the family. but the first social institution (preschool education) also helps child to form all personal qualities. The main objective of which is to create conditions for the full development of the child (developmental appropriate environment, forming friendly relations with peers, teacher educator skills). In the process of social and communicative competence important role for the use of means of play (this items with which organized and implemented a children's game). Choosing means of play, the teacher must take into account the level of development of a child's cognitive processes, mental and intellectual spheres of personality, needs and interests of children, abilities and potential of each child and the level of formation of cognitive action preschoolers.*

Originality. *Formation of social and communicative competence preschooler takes place in the children's game. where the main place take means of play. The relevance of this work is due to analyze the pedagogical research on the formation of social and communicative competence of preschool children by means of play.*

Key words: *competence; formation; social and communicative competence; pre-school education; game activity; means of gaming activity; preschool age; children.*

Одержано редакцією 08.08.2017
Прийнято до публікації 22.08.2017

УДК 37.091.2:005.963]61(477)"19/20"(045)

КОЗИНЕЦЬ Ольга Дмитрівна,
аспірантка кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького, Україна;
КОЗИНЕЦЬ Ігор Анатолійович,
завідувач відділення, Черкаська
медична академія, Україна

РОЗГЛЯД І СПІВСТАВЛЕННЯ НАЯВНИХ У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ І ПОЗИЦІЙ НАУКОВЦІВ ДО РОЗУМІННЯ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ШКІЛ ПЕРЕДОВОГО ДОСВІДУ В СИСТЕМІ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

***Анотація.** Авторами публікації розглянуто і співставлено наявні в науковій літературі методологічні підходи і позиції науковців до розуміння проблеми управління розвитком шкіл передового досвіду в системі медичної освіти України другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Увагу акцентовано на тому, що логіку наукового дослідження вибудовано з урахуванням загального, загальнонаукового і конкретнонаукового рівнів методології науково-педагогічного дослідження.*

Показано, що на загальному рівні методології логіку дослідження окресленої проблеми визначають: філософські принципи розвитку, детермінізму, узаємодії, раціоналізму; закони діалектики (єдності і боротьби протилежностей, кількісно-якісних змін, заперечення заперечення); категорії філософії (кількість і якість, сутність і явище, зміст і форма). Наголошено, що на загальнонауковому рівні логіку наукового дослідження забезпечують теорія апперцепції, теорія атракції, теорія соціального навчання, розробки в галузі емпіричної психології свідомості Ф. Бекона, теорія біхевіоризму, теорія психотехніки, теорія ітерації, теорія малих груп, концепція Й. Шумпетера, концепція ноосфери В. Вернадського, а також діяльнісний та історичний підходи. На конкретнонауковому рівні розглянуто загальні (демократизація і гуманізація, системність і цілісність в управлінні, раціональне поєднання централізації й децентралізації, єдність єдиноначальності і колегіальності, об'єктивності і повноти інформації) та специфічні принципи управління розвитком шкіл передового досвіду, а також роботи сучасних науковців, у яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми.

***Ключові слова:** методологія; методологічний підхід; рівні методології; стратегія дослідження; тактика дослідження; управління; школа передового досвіду; система медичної освіти; Україна.*

Постановка проблеми. Перш, ніж розглянути і співставити наявні в науковій літературі методологічні підходи і позиції науковців до розуміння проблеми дослідження, зазначимо, що взаємопроникнення і взаємозбагачення вітчизняного і зарубіжного передового досвіду в системі управління медичною освітою відбувається завдяки інтеграційним процесам, що стають характерною рисою початку нового тисячоліття. Як справедливо зазначає В. Андрущенко [1], цей процес супроводжується загальносвітовими тенденціями у здійсненні освітніх реформ, що торкаються, у першу чергу, управління освітою, активного громадського обговорення проблем розвитку системи освіти, зміни академічних засад організації освіти новачійними, розвитку неперервної освіти, зміни ціннісних пріоритетів, реалізації ідеї громадянської освіти і виховання як запоруки формування відповідної моральної особистості. У той самий час, академік застерігає від надмірного захоплення ринковими цінностями, через експансію яких іноді забуваємо про те, що «національні освітні системи генерують і транслюють культурно-історичну пам'ять кожного народу» [там само, с. 9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомо, що стратегія (прогнозування результатів) і тактика (безпосередня реалізація, виконання) будь-якого наукового дослідження як процесу і результату наукової діяльності [2, с. 23] визначається його

методологією, тобто сукупністю теорій, ідей, підходів, принципів, що впливають на логіку процесу наукового пізнання. Згідно з З.Н. Курлянд та іншими вченими, на будь-якому зі своїх рівнів (загальному, загальнонауковому чи конкретнонауковому) методологія наукового дослідження виконує дескриптивну і прескриптивну функції. При цьому дескриптивна функція є знанневою й характеризує методологію як учення про структуру наукового знання, його закономірності, слугуючи орієнтиром у дослідженні. Натомість прескриптивна функція є діяльнісною, оскільки спрямована на регуляцію наукової діяльності, тому реалізовує конструктивні завдання, що пов'язані з розробленням правил і рекомендацій наукового дослідження.

У нашому дослідженні вважаємо за доцільне керуватися методологічними вимогами, що обґрунтовані в науковому доробку О. Адаменко [3], Л. Березівської [4], Л. Ваховського [5], Л. Вовк [6], Н. Гупана [7], С. Золотухіної [10], О. Клименюка [8], В. Курила [9], О. Микитюка [10], І. Стражникової [11], О. Сухомлинської [12] та ін. сучасних учених.

Мета статті – розглянути і співставити наявні в науковій літературі методологічні підходи і позиції науковців до розуміння проблеми управління розвитком шкіл передового досвіду в системі медичної освіти України другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу. На загальному рівні методології логіку нашого дослідження визначають: філософські принципи розвитку, детермінізму, взаємодії, раціоналізму; закони діалектики (єдності і боротьби протилежностей, кількісно-якісних змін, заперечення заперечення); категорії філософії (кількість і якість, сутність і явище, зміст і форма). Вони не механічно накладаються нами на площину наукового пошуку, а шляхом вивчення сприяють адекватній інтерпретації проблеми управління розвитком шкіл передового досвіду в системі вітчизняної медичної освіти у визначених хронологічних межах.

Так, *принцип раціоналізму* обстоює сучасний український філософ В. Андрущенко [1] і наголошує на тому, що характерною рисою європейської освіти є вироблення раціональних способів впливу на особистість відповідно до соціально значущих цілей. Освіта, у тому числі й медична, «постає найважливішою цінністю сучасного суспільства, без якої неможливе ні збереження його морального і пізнавального базису, ні випереджальний розвиток» [там само, с. 8]. У цьому спостерігаємо тенденційний зв'язок принципу раціоналізму з *принципом розвитку*, сутність якого за сучасних умов полягає у трансформаційних процесах, що змушують відмовлятися від застарілих освітніх стереотипів і рухатися в напрямі формування самодостатньої особистості, яка здатна до самореалізації в особистому, професійному і соціальному вимірах в умовах жорсткої конкуренції на ринку праці. Це, у свою чергу, потребує узгодженої взаємодії з іншими членами соціуму задля того, щоб «зрозуміти іншого у всій його своєрідності та зрозуміти світ із його хаотичним рухом до певної єдності» [1, с. 10]. Ми погоджуємося з думкою В. Андрущенка про те, що *принцип взаємодії* зобов'язує відмовитися від уніфікованого погляду на особистість як одну з багатьох (таких самих, подібних), а навпаки підводить до розуміння того, щоб навчитися працювати разом через самопізнання кожним і усвідомлення своєї місії в суспільному прогресі.

Не менш важливим для нашого дослідження є *принцип детермінізму*, що пояснює взаємообумовленість етичних, аксіологічних і культурних тенденцій збереження й примноження передового досвіду в системі медичної освіти європейськими освітніми традиціями та соціокультурною трансформацією вітчизняної освітньої системи. Як наслідок, сучасні філософи розглядають освіту «як історично створений іманентний людству механізм його самоінтеграції» [1, с. 10].

На загальнонауковому рівні логіку нашого наукового дослідження забезпечують теорія апперцепції, теорія атракції, теорія соціального научіння, розробки в галузі емпіричної психології свідомості Ф. Бекона, теорія біхевіоризму, теорія психотехніки,

теорія ітерації, теорія малих груп, концепція Й. Шумпетера, концепція ноосфери В. Вернадського, а також діяльнісний та історичний підходи. Так, *теорія апперцепції*, розробниками якої по праву вважаються Г.-В. Лейбніц, Й. Гербарт і В. Вундт [13, с. 30], дозволяє якнайкраще зрозуміти залежність сприймання людиною предметів і явищ від її попереднього досвіду. Ця теорія є цінною для розуміння специфіки управління розвитком шкіл передового досвіду в системі вітчизняної медичної освіти, оскільки один і той самий досвід різними людьми сприймається по-різному, тому безпосередньо залежить від глибини раніше набутого досвіду.

В основі *теорії атракції* [13, с. 35] лежить твердження про те, що сприймання досвіду однієї людини іншою визначається соціальною установкою, яка виникає внаслідок емоційного ставлення. Завдяки доробку вітчизняних психологів це дозволяє брати до уваги зміст діяльності, що породжує емоційні стосунки між людьми. Саме тому, на наш погляд, механізм передачі й засвоєнні передового досвіду в системі медичної освіти має супроводжуватися позитивними емоціями й установками на доцільність сприймання цього досвіду.

Не менш важливою в контексті нашого дослідження є *теорія соціального наuczіння* А. Бандури [13, с. 39], згідно з якою результатом наuczіння є прямиий досвід, що набутий під час спостереження за поведінкою інших людей та її наслідками. Це слугує основою для пояснення детермінантів вивчення й узагальнення передового досвіду в системі медичної освіти та вироблення механізмів його навчання через моделювання поведінки суб'єктів цього процесу в ході засвоєння кращих зразків медичної практики.

Розробки в галузі емпіричної *психології свідомості* англійського філософа і психолога Ф. Бекона (1561–1626 рр.) [13, с. 41] показують значущість і переваги здобутих знань у процесі вдосконалення досвіду особистості.

Теорія біхевіоризму (К. Халл, Б. Скіннер, У.-Л. Торндайк, Е.-Ч. Толмен) [13, с. 45] впливає на становлення багатьох антропологічних наук, у тому числі й медичної освіти, що слугує застереженням у механістичному виробленні досвіду шляхом «проб і помилок». Це дозволяє нам виходити за межі розуміння передового досвіду як звичайного відбору рухів і закріплення тих, які дозволяють отримати якнайкращий результат у системі медичної освіти. Результатами розроблення цієї теорії є відомі нашим сучасникам закони наuczіння Е.-Л. Торндайка: 1) *закон готовності* (попередня підготовленість до дії підвищує задоволення від її виконання); 2) *закон використання* (грунтується на використанні асоціацій); 3) *закон вправляння* (багаторазове повторення дії в однакових умовах сприяє наuczінню й полегшує її виконання); 4) *закон частоти* (засвоєння дії безпосередньо залежить від частоти її повторення); 5) *закон ефекту* (отримання задоволення від виконання дії посилює її результативність) [13, с. 134].

Теорія *психотехніки*, автором якої по праву вважається вітчизняний психолог С. Геллерштейн (1896–1967 рр.) [13, с. 79], слугує підґрунтям для такого напряму вітчизняної психології, як психологія праці, і в нашому дослідженні має вагомe значення для розуміння ролі вправляння у виробленні сенсомоторних навичок, які становлять основу професійної діяльності працівників лікувально-профілактичних установ, на базі яких функціонують школи передового досвіду. Адже сутність вивчення й узагальнення передового досвіду, його подальшої передачі полягає не лише у засвоєнні професійно цінної інформації (отриманні перспективного знання), але й у формуванні виконавчих дій, що мають задану точність і швидкість. Не випадково для їх удосконалення передбачено виконання певної сукупності операцій (маніпуляцій) із використанням необхідних знарядь праці (медичних інструментів), що є необхідними для успішного вирішення поставленого завдання.

Тут слід відзначити безпосередній зв'язок із *теорією ітерації* [13, с. 163], значення якої для нашого дослідження полягає в тому, що її основним методом є

багаторазове повторення дії чи операції задля її засвоєння. Ефективність цього метода стає очевидною не лише під час передачі передового досвіду, але й для вироблення вправності під час виконання якоїсь дії. Завдяки поступовій зміні параметрів дії в результаті тренування можна виробити необхідні для медичних працівників уміння, що наближаються до високої майстерності у виконанні цієї дії (операції, маніпуляції).

Оскільки управління розвитком шкіл передового досвіду передбачає міжособистісну взаємодію всередині невеликої групи, цінною в цьому контексті є *теорія малих груп* К. Левіна [13, с. 126], який ефективність діяльності такої групи пояснює через її відповідність структурно-функціональним параметрам (величина, канали спілкування), соціально-психологічними характеристиками (стиль лідерства, система міжособистісних стосунків) та їх вплив на продуктивність праці й задоволеність учасників. Така продуктивність праці й задоволеність учасників є основними критеріями ефективності діяльності групи.

Концепція Й. Шумпетера [14, т. 2, с. 64] є однією з найбільш поширених у західній теорії менеджменту, оскільки в її основі лежить готовність протистояти ризикам і викликам часу. У цьому контексті головними рисами керівника школи передового досвіду в системі медичної освіти мають бути ініціативність, авторитетність, лідерські якості. На наш погляд, розвиток шкіл передового досвіду як і розвиток виробництва, за Й. Шумпетером, є здійсненням нових комбінацій, що охоплюють п'ять основних етапів: 1) створення нового досвіду; 2) упровадження нових методів і форм роботи; 3) поширення новаторського досвіду в системі медичної освіти; 4) отримання нових джерел (сировини, матеріалів праці); 5) здійснення реорганізації.

Дещо близькою до попередньої, але трохи в іншому ракурсі, постає концепція ноосфери В. Вернадського щодо перебудови людиною навколишнього простору. Згідно з цією концепцією «унаслідок взаємодії трьох складників (людської думки, людської природи і людської праці) виникає синергетичний ефект, який акумулює дію цих складників» [там само, с. 64–65], домінуючим елементом яких є наукова думка. У такий спосіб, на наш погляд, розвивається медична освіта, творча праця, завдяки чого генеруються наукові ідеї, здійснюються творчі відкриття, узгоджується взаємодія окремих медичних працівників із колективами.

Діяльнісний підхід не випадково обраний за методологічну основу нашого дослідження, оскільки дозволяє розглядати управління розвитком шкіл передового досвіду в різних формах предметної діяльності фахівців системи медичної освіти. З огляду наукових джерел [13, с. 250] відомо, що зародження діяльнісного підходу припадає на 20-ті роки ХХ ст. у зв'язку з розвитком вітчизняної психології. У 30-х роках створюються наукові школи С. Рубінштейна, О. Леонтєва, які розробляють теоретичні основи цього підходу і виокремлюють один із цього провідних принципів – єдності свідомості й діяльності. Подальші дослідження в контексті діяльності підходу продовжуються представниками Харківської психологічної школи (О. Запорожець, П. Гальперін, П. Зінченко), що дозволяє узгоджувати зовнішню (предметну) і внутрішню (інтелектуальну) діяльність.

Крім того, проблеми управління досліджуються в межах окремого напрямку – психології управління, хоча його виникнення відбувається набагато раніше від діяльнісного підходу як загальнонаукової методології та співпадає з кінцем ХІХ ст. У зв'язку з цим корисними є напрацювання фахівців у галузі психології управління, що стосуються, у першу чергу, організації та безпеки праці, підготовки висококваліфікованих працівників, матеріального стимулювання як чинника підвищення ефективності здійснюваної діяльності. Для нашого дослідження цінним є те, що система управління, яку вивчає цей науковий напрям, має ієрархічну будову, функціонує згідно з закономірностями групової діяльності, де своєчасність і узгодженість прийняття управлінських рішень відіграє пріоритетну роль [13, с. 287].

Роль історичного підходу в нашому дослідженні [10, с. 318–347] полягає в тому, що історією становлення й розвитку педагогіки накопичений широкий діапазон фактів, описів, наукових узагальнень, що нині представлені у вигляді різноманітних педагогічних проблем і наслідків, з якими повсякчасно стикається суспільство, а також шляхами і засобами актуалізації свідомості суспільства й окремих його представників щодо розв'язання цих проблем, і, нарешті, специфікою детермінації цієї свідомості діями соціально-економічних, політичних, релігійних, моральних і культурних чинників.

Ми погоджуємося з тим, що в межах постановки будь-якого історико-педагогічного дослідження важливо розв'язати проблему, що стосується сутності, структури і специфіки історико-педагогічного пізнання відповідно до його внутрішньої логіки і принципів. Саме тому актуалізація ідей управління розвитком шкіл передового досвіду в системі медичної освіти другої половини ХХ – початку ХХІ ст. має здійснюватися з урахуванням принципу історизму. Це вимагає від нас розв'язання обраної проблеми виходячи з сутності, структури, специфіки історико-педагогічного пізнання, його внутрішньої логіки і принципів. Також ми визнаємо той факт, що реформування національної системи медичної освіти не відкидає здобутків вітчизняної педагогічної думки, що постійно вдосконалюються, уточнюються, упорядковуються, перевіряються. Це створює підґрунтя для розкриття й інтерпретації закономірних зв'язків між зовнішньо розпорошеними фактами і явищами передового досвіду кращих медичних працівників, дає можливість спрогнозувати можливості використання накопиченого ними знання, що може прислужитися в умовах удосконалення медичної освіти.

У зв'язку зі сказаним, необхідність дотримання принципу історизму вимагає від нас розгляду управління розвитком шкіл передового досвіду в динаміці, з урахуванням виявлених тенденцій, історичних і соціокультурних передумов. Також дотримання принципу історизму дозволяє нам: забезпечити об'єктивність дослідження, уникаючи суб'єктивізму та інших крайностей; здійснити системний аналіз, виважено оцінити соціально-економічні й політичні чинники, що визначають розвиток української медичної освіти впродовж другої половини ХХ – на початку ХХІ ст., цілісно усвідомити специфіку обраної епохи; установити часову послідовність етапів розвитку шкіл передового досвіду в системі медичної освіти з урахуванням специфіки кожного з них, а також своєрідності внутрішніх тенденцій і суперечностей у зв'язку з іншими чинниками та явищами; адекватно підійти до розкриття досліджуваної проблеми з урахуванням її еволюції, динаміки, змін у межах обраного історичного періоду.

Також ми поділяємо позицію О. Клименюка [8], що принцип історизму спрямовує кожного дослідника розглядати будь-яке історичне явище під кутом зору його виникнення, аналізу головних етапів розвитку й узагальнення впливу ряду чинників на теперішній стан педагогічної думки, у тому числі й медичної освіти. Цьому сприяє використання історичного методу (допомагає описати реальний процес виникнення й розвитку шкіл передового досвіду з визначенням конкретних передумов та обставин, максимальною повнотою подробиць їх історії) і логічного методу (дозволяє розкрити об'єктивні закони виникнення й розвитку досліджуваного явища, виключити випадкові конкретно-історичні особливості, можливі відхилення). При цьому слід ураховувати, що застосування методологічного принципу історизму в історико-педагогічних дослідженнях «дозволяє відібрати позитивний досвід вирішення певних соціальних завдань...; уникнути повторення помилок, що існували в попередній соціальній практиці; розробити алгоритмічну систему заходів для прийняття прогресивних рішень у конкретних ситуаціях розвитку будь-якого соціуму; вірно розуміти попередні етапи розвитку соціуму; об'єктивно оцінювати його сьогодення та найбільш достовірно прогнозувати майбутнє» [8, с. 63–64].

На конкретнонауковому рівні слід розглядати загальні (демократизація і гуманізація, системність і цілісність в управлінні, раціональне поєднання централізації й децентралізації,

єдність єдиноначальності і колегіальності, об'єктивності і повноти інформації) та специфічні принципи управління розвитком шкіл передового досвіду, а також роботи сучасних науковців, у яких започатковано розв'язання досліджуваної нами проблеми.

Зупинимося більш докладно на характеристиці загальних принципів управління розвитком шкіл передового досвіду в системі медичної освіти України другої половини ХХ – початку ХХ ст. Так, *принцип демократизації й гуманізації управління* розвитком шкіл передового досвіду орієнтує на активність, ініціативність і співробітництво всіх учасників цього процесу. Тому пріоритетну роль у реалізації цього принципу відіграє позиція керівників і медичних працівників, їх відкритість до діалогу в процесі передачі й засвоєння кращих зразків передового досвіду.

Принцип системності й цілісності в управлінні розвитком шкіл передового досвіду орієнтує не лише медичних працівників, але й керівників на усвідомлення системності роботи цих шкіл, їх структури і зв'язків між усіма компонентами. Це, у свою чергу, припускає взаємозв'язок управлінських функцій у діяльності керівників і медичних працівників шкіл передового досвіду.

Принцип раціонального поєднання централізації й децентралізації в управлінні розвитком шкіл передового досвіду є дещо новим у системі медичної освіти, хоча не викликає заперечення той факт, що надмірна централізація неминуче матиме своїм наслідком посилення авторитаризму в управлінні, зменшення ініціативи керівників і медичних працівників, які поступово втрачають активність, здатність до творчого саморозвитку. На думку В. Калошина [15, с. 5], «в умовах однобічної централізації відбувається дублювання управлінських функцій, утрата часу, перевантаження» усіх учасників процесу засвоєння передового досвіду. Дуалізм цього принципу змушує дбати про те, щоб надміру не захоплюватися абсолютот децентралізації, оскільки це неминуче приведе до зниження ролі керівника школи, нівелювання аналітичної й контролюючої функції управління.

Урахування *принципу єдиноначальності й колегіальності* в управлінні розвитком шкіл передового досвіду спрямовує зусилля керівників і медичних працівників на подолання суб'єктивізму, авторитаризму. Це підносить пріоритет досвіду, що накопичений у системі медичної освіти, його колегіальне обговорення, співставлення різних поглядів щодо його доцільності й раціональності. Така колегіальність є доцільною на етапі обмірковування й прийняття рішень щодо подальшого впровадження передового досвіду, у той час, як єдиноначальність є необхідною на етапі оперативного прийняття відповідальних рішень. У теорії і методиці управління освітою єдиноначальність доцільна при визначенні тактичних дій, а колегіальність – при розробленні стратегічних.

В основу реалізації *принципу об'єктивності й повноти інформації* в управлінні розвитком шкіл передового досвіду покладена потреба в надійній і достовірній інформації.

Серед робіт сучасних науковців, у яких започатковано розв'язання досліджуваної нами проблеми, варто звернути особливу увагу на доробок Г. Демочко, М. Кушик, Г. Пилип, Л. Клос, І. Круковської. Зокрема, у дисертаційній роботі Г. Демочко «Формування і розвиток української радянської системи охорони здоров'я у Харкові (1919–1934 рр.)» [16] розкрито стан охорони здоров'я населення в Харкові, показано розвиток цієї галузі протягом того часу, коли це місто було столицею УСРР. Науковцем з'ясовано вплив історичних і соціально-економічних умов на медичну сферу, зроблено висновок щодо особливостей формування медичних установ Харкова і посилення їх ролі в охороні здоров'я населення міста. Заслуговують на увагу відзначені позитивні й негативні моменти у вирішенні завдань поширення мережі установ охорони здоров'я, забезпечення міста медичними кадрами, боротьби з епідеміями і соціальними захворюваннями, організації та діяльності системи робітничої медицини й охорони материнства і дитинства, надання швидкої допомоги.

У дисертації М. Кушик «Дидактичні основи фахової підготовки студентів у медичних навчальних закладах України (друга половина XIX – початок XX ст.)» [17] на основі історико-педагогічного аналізу досліджено становлення й розвиток медичної освіти в Україні в другій половині XIX – на початку XX ст. Автором проаналізовано суспільно-політичні передумови створення й розвитку медичної освіти на території східно- і західноукраїнських земель, визначено особливості розвитку фахової підготовки студентів у медичних навчальних закладах. Крім того, дисертантом схарактеризовано розвиток середньої медичної освіти, становлення вищої жіночої медичної освіти, висвітлено питання організації професійної підготовки майбутніх лікарів, науково-методичного забезпечення навчального процесу, підготовки викладачів для медичних навчальних закладів, а також особливості професорсько-викладацької діяльності. Цінним є проведений аналіз ролі медичних товариств і організацій у розвитку медичної просвіти в загальнокультурному розвитку України впродовж другої половини XIX – початку XX ст.

У дисертаційній роботі Г. Пилип «Розвиток вищої медичної освіти в західних областях України (40–90-ті роки XX ст.)» [18] розглянуто історичні, соціально-економічні й педагогічні аспекти становлення та розвитку вищої медичної освіти в західних областях України в 1940–1990-ті рр. Дослідником виявлено пріоритетне завдання уряду, що полягає у створенні мережі лікувально-профілактичних установ у регіоні для надання кваліфікованої медичної допомоги населенню. Досить глибоко розкрито особливості організації та змісту навчально-виховного процесу в медичних вищих навчальних закладах, уточнено форми і методи підготовки майбутніх лікарів у регіоні в контексті загальнодержавної системи вищої освіти. Позитивно сприймаються відображені в дослідженні зміни, що відбуваються в системі медичної освіти внаслідок її реформування за роки самостійності України.

У проведеному дослідженні Л. Клос «Розвиток медичної освіти на західноукраїнських землях (друга половина XVIII – 30-ті роки XX ст.)» [19] вичерпно представлено історико-педагогічні аспекти розвитку медичної освіти на території чотирьох регіонів західноукраїнських земель (Галичини, Буковини, Закарпаття і Волині) упродовж періоду тривалого іноземного панування. Науковцем виявлено основні тенденції та особливості розвитку медичної освіти різного рівня на західноукраїнських землях в обраних хронологічних межах. Цінним є проведений аналіз змісту освіти в навчальних закладах, де здійснювалася фахова підготовка медиків середньої ланки (хірургів, акушерок, цируликів, медичних сестер, фельдшерів) і лікарів. Дослідником особливу увагу приділено вивченню педагогічного досвіду медичного факультету Українського таємного університету й освітньої діяльності професійних товариств українських лікарів у процесі становлення альтернативних навчальних закладів, форм медичної освіти і медичної допомоги.

Заслуговує на особливу увагу науковий доробок І. Круковської «Становлення і розвиток медичної освіти на Волині (XIX – 30-ті роки XX ст.)» [20], у якому досліджено еволюцію становлення й розвитку медичної освіти на Волині у визначених хронологічних межах. Науковцем не лише проаналізовано зміст, форми і методи організації навчання в медичних освітніх закладах краю, але й уперше ретроспективно відтворено хронологію та географію створення багатогранної системи підготовки фельдшерів і акушерок, медсестер, сестер-шариток, сестер-жалібниць у державних, приватних, релігійних медично-освітніх установах і при лікарнях. Виявлені дослідницею основні суперечності й тенденції розвитку медичної освіти на Волині дозволяють надати вичерпну характеристику виділеним етапам цього процесу, висвітлити добродійну, наукову, навчальну, професійну і громадську діяльність учених-медиків краю у XIX ст. – 1930-х рр.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розглянуті і співставлені нами наявні в науковій літературі методологічні підходи і позиції науковців до розуміння проблеми управління розвитком шкіл передового досвіду в системі медичної освіти України другої половини ХХ – початку ХХІ ст. створюють підґрунтя для наукового пошуку з урахуванням загального, загальнонаукового і конкретно наукового рівнів методології науково-педагогічного дослідження.

Не претендуючи на вичерпне розкриття представленого аспекту обраної проблеми, вважаємо за доцільне спрямувати подальший науковий пошук на вивчення механізму управління розвитком шкіл передового досвіду в системі вітчизняної медичної освіти другої половини ХХ ст.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. Європейський педагогічний досвід та національні традиції : гармонізація пріоритетів / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2014. – № 3. – С. 5–11.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ – Вінниця : Планер, 2010. – 308 с.
3. Адаменко О. В. Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження / О. В. Адаменко // Педагогічний дискурс. Хмельницький, 2013. – Вип. 15. – С. 10–14.
4. Березівська Л. Основоволожні засади історико-педагогічних досліджень : теорія і методологія / Л. Березівська // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 37–42.
5. Ваховський Л. Ц. Методологія історико-педагогічних досліджень : постановка проблеми / Л. Ц. Ваховський // Шлях освіти. – 2005. – № 2. – С. 7–11.
6. Вовк Л. П. Сторінки історії української педагогічної традиції / Л. П. Вовк // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 129–139.
7. Гупан Н. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Гупан Нестор Миколайович; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2001. – 39 с.
8. Клименюк О. Методологія і методи наукового дослідження : навчальний посібник / О. Клименюк. – Київ : Міленіум, 2005. – 186 с.
9. Курило В. С. Характеристика джерельної бази дослідження історії та педагогічної думки Східноукраїнського регіону ХХ ст. / В. С. Курило // Вісн. Луган. держ. пед. ун-у ім. Т. Г. Шевченка. – 1999. – № 3. – С. 5–16.
10. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. – Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348 с.
11. Стражнікова І. В. Джерельна база історико-педагогічних досліджень західного регіону України / І. В. Стражнікова // Педагогічний дискурс. Хмельницький, 2013. – Вип. 15. – С. 687–691.
12. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.
13. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – Київ : Академвидав, 2006. – 424 с.
14. Економічна енциклопедія / відп. ред. С. В. Мочерний. – Т. 2. – Київ : Видавничий центр «Академія»; Тернопіль : Академія народного господарства, 2000. – 864 с.
15. Калошин В. Ф. До сучасної парадигми управління навчально-виховним процесом / В. Ф. Калошин // Управління школою. – 2008. – № 2. – С. 2–6.
16. Демочко Г. Л. Формування і розвиток української радянської системи охорони здоров'я у Харкові (1919 – 1934 рр.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Г. Л. Демочко ; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2011. – 20 с.
17. Кушик М. Л. Дидактичні основи фахової підготовки студентів у медичних навчальних закладах України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. Л. Кушик ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2009. – 20 с.
18. Пилип Г. М. Розвиток вищої медичної освіти в західних областях України (40 - 90-ті роки ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. М. Пилип ; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2010. – 20 с.
19. Клос Л. Є. Розвиток медичної освіти на західноукраїнських землях (друга половина ХVІІІ – 30-ті роки ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Є. Клос ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 2002. – 20 с.
20. Круковська І. М. Медична освіта на Волині (ХІХ – 30-ті рр. ХХ ст.) : монографія / Ірина Миколаївна Круковська. – Житомир : Полісся, 2010. – 238 с.

References

1. Andruzshenko, V. (2014). European pedagogical experience and national traditions : are harmonization of priorities. *Vyzsha osvitya Ukrainy (Higher education of Ukraine)*, 3, 5–11 (in Ukr.)
2. Honcharenko, S. U. (2010). *Pedagogical researches : are Methodological advices to the young scientists*. Kyiv–Vinnitsa: Planer (in Ukr.)
3. Adamenko, O. V. (2013). Methodology of forming of a spring base of history-pedagogical research. *Pedahohychnyi dyskurs (Pedagogical dickurs)*, 15, 10–14 (in Ukr.)
4. Berezyvska, L. (2010). Fundamental principles of history-pedagogical researches: are a theory and methodology. *Shlyah osvity (Way of education)*, 1, 37–42 (in Ukr.)
5. Vahovskyi, L. Ts. (2005). Methodology of history-pedagogical researches : raising of problem. *Shlyah osvity (Way of education)*, 2, 7–11 (in Ukr.)
6. Vovk, L. P. (1994). Pages of history of Ukrainian pedagogical tradition. *Pedahohyka y psyholohya (Pedagogics and psychology)*, 4, 129–139 (in Ukr.)
7. Hupan, N. M. (2001). Development of history of pedagogic in Ukraine (historiography aspect): abstract of thesis of dissertation of doctor of pedagogical sciences: 13.00.01. Kyiv (in Ukr.)
8. Klymenuk, O. (2005). *Methodology and methods of scientific research: train aid*. Kyiv: Mylenyum (in Ukr.)
9. Kurylo, V. S. (1999). Description of a spring base of research of history and pedagogical opinion of the East Ukrainian region of XX of century. *Vysnyk Luhans'koho derzavnoho unyversytetu imeny T. H. Shevchenka (Announcer of the Luhansk state pedagogical university of the name of T.H. Shevchenko)*, 3, 5–16 (in Ukr.)
10. *Scientific going near pedagogical researches: collective monograph / after the general release of V. I. Lozova*. (2012). Kharkyv: Apostrof (in Ukr.)
11. Straznykova, I. V. (2013). Spring base of history-pedagogical researches of western region of Ukraine. *Pedahohychnyi dyskurs (Pedagogical dickurs)*, 15, 687–691 (in Ukr.)
12. Suhomlyns'ka, O. (2007). Methodology of research history-pedagogical realities of the second half of XX of century. *Shlyah osvity (Way of education)*, 4, 6–12 (in Ukr.)
13. *A psychological encyclopaedia / is an author-manager O. M. Stepanov*. (2006). Kyiv: Akademvydav (in Ukr.)
14. *An economic encyclopaedia / is a managing editor S. V. Mochernyi*. (2000). – Vol. 2. Kyiv: Publishing center is «Academy»; Ternopil: is Academy of national economy (in Ukr.)
15. Kaloshyn, V. F. (2008). To the modern paradigm of educational-educator process control. *Upravlynnnya shkolyu (Management school)*, 2, 2–6 (in Ukr.)
16. Demochko, H. L. (2011). Forming and development of the Ukrainian soviet system of health protection is in Kharkiv (1919 – 1934): abstract of thesis of dissertation of candidate of historical sciences: 07.00.01. Kharkiv: Kharkiv national university named V.N. Karazyn (in Ukr.)
17. Kushyk, M. L. (2009). *Didactics bases of professional preparation of students are in medical educational establishments of Ukraine (the second half of XIX is beginning of XX of century)*: abstract of thesis of dissertation of PhD: 13.00.04. Cherkassy: Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkassy (in Ukr.)
18. Pylyp, H. M. (2010). *Development of higher medical education is in the western areas of Ukraine (40 – 90 t h XX of century)*: abstract of thesis of dissertation of PhD: 13.00.01. Ivano-Frankivsk: the Prykarpattya national university of the name of V. Stefanyk (in Ukr.)
19. Klos, L. Ye. (2002). *Development of medical education is on western Ukrainian earth (second half of XVIII – 30 th XX of century)*: abstract of thesis of dissertation of PhD: 13.00.04. Kyiv: Institute of pedagogic and psychology of trade education of NAPS of Ukraine (in Ukr.)
20. Krukovs'ka, I. M. (2010). *Medical education on Volyn (XIX – 30 th XX of century)*: monograph. Zhytomyr: of Polesye (in Ukr.)

Abstract. *Kozynets O. D., Kozynets I. A. Consideration and comparison of present in scientific literature methodological approaches and positions of scientists are to understanding of problem of management development of schools of front-rank experience in system of medical formation of Ukraine of the second half of XX – beginning of XXI of century.*

Introduction. *An interpenetration and mutual enriching of home and foreign front-rank experience in control system by medical education take place due to integration processes that become the personal touch of beginning of new millennium. This process is accompanied by world tendencies in realization of educational reforms that touch, management, active public discussion of problems of development of the system of education, change of academic principles of organization of education, education by an innovation, development of continuous education, change of the valued priorities, realization of idea of civil education and education as mortgage of forming of corresponding moral personality.*

Purpose: *to consider and confront the present in scientific literature methodological going and positions of scientists near understanding of problem of management development of schools of front-rank experience in the system of medical formation of Ukraine of the second half of XX – beginning of XXI of century.*

Results. *The present in scientific literature methodological going and positions of scientists is considered the authors of publication and confronted near understanding of problem of management*

development of schools of front-rank experience in the system of medical formation of Ukraine of the second half of XX – Attention is accented beginning of XXI of century on that logic of scientific research lined up taking into account general, scientific and concretely scientific levels of methodology of scientifically-pedagogical research.

Originality. *It is shown that at general level of methodology to the logician of research of the outlined problem determine: philosophical principles of development, determinism, mutual action, to rationalism; laws of dialectics (unity and fight of oppositions, in-quality changes, denial of denial); categories of philosophy (amount and quality, essence and phenomenon, maintenance and form). It is marked that the theory of apperception, theory of attraction, theory of social educational, developments in industry of empiric psychology of consciousness of F. Bacon, theory of behaviorism, theory of psyhotehnyс, theory of iteration, theory of small groups, conception of Yo. Shumpeter, conception of noosphere of V. Vernadskyi, provide at scientific level to the logician of scientific research, and also activity and historical approaches. On concretely scientific levels are considered general (democratization and humanizing, system and integrity, are in a management, rational combination of centralization and decentralization, unity of undivided authority and collective nature, objectivity and plenitude of information) and specific principles of management development of schools of front-rank experience, and also works of modern scientists, the decision of the investigated problem is founded in that.*

Conclusion. *The present in scientific literature methodological going and positions of scientists is considered and confronted near understanding of select problem create soil for a scientific search taking into account general, scientific and concretely scientific levels of methodology of scientifically-pedagogical research. Not applying on the exhaustive opening of the presented aspect of select problem, respect for expedient to point a further scientific search at the study of mechanism of management development of schools of front-rank experience in the system of home medical formation of the second half of XX of century.*

Key words: *methodology; methodological approach; even methodologies; research strategy; research tactics; management; school of front-rank experience; system of medical education; Ukraine.*

*Одержано редакцією 10.08.2017
Прийнято до публікації 14.08.2017*

УДК 373.2.015.31:57.081.1 (045)

КОРІННА Ганна Олексіївна,

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна

ПРИРОДА ЯК ЗАСІБ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *Розглянуто актуальну проблему екологічного виховання дітей дошкільного віку і значення природи у формуванні їхньої особистості. Автором теоретично проаналізовано наукову літературу, визначено місце і роль природи в екологічному вихованні дітей, основні завдання у формуванні їхньої екологічної культури. Розкрито педагогічні умови екологічного виховання дітей і психологічні аспекти ціннісного ставлення до природи.*

Акцентовано увагу на тому, що природа є не лише джерелом знань дітей дошкільного віку, а також радісних переживань, які дитина запам'ятовує на все життя. З'ясовано основне завдання екологічного виховання: накопичення екологічних знань, пробудження інтересу і любові до природи, прагнення берегти, примножувати її, формувати вміння і навички діяльності у природі.

Ключові слова: *діти; особистість; дошкільний вік; екологічне виховання; природа; екологічна культура; екологічні знання; ціннісне ставлення до природи; педагогічні умови.*

Постановка проблеми. Сучасні екологічні проблеми, які щоразу постають перед людством, викликали необхідність виховувати в молодого покоління любов і повагу до природи та її ресурсів, формувати в них екологічну культуру. Нові світоглядні орієнтири і завдання актуалізували проблему ставлення дитини до природи, корекції ціннісних орієнтацій і утвердження гуманістичних соціально-моральних позицій щодо використання природи суспільством.

Відтак, завданням дошкільних начальних закладів стало виховання молодого покоління в дусі дбайливого, бережливого ставлення до природи, здатності вирішувати питання раціонального природокористування, захисту і відтворення природних багатств землі. На думку видатного педагога В. Сухомлинського, «школа майбутнього повинна найповніше використовувати для гармонійного розвитку людини все, що дає природа і що зможе зробити людина для того, щоб природа служила їй. Уже через це ми повинні берегти і поновлювати природні багатства, які маємо» [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми екологічної освіти й екологічного виховання обґрунтовували педагоги різних епох, зокрема Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Питання підготовки майбутніх вихователів до екологічного виховання дітей дошкільного віку досліджували Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Лисенко, М. Машовець, Т. Поніманська, Г. Тарасенко. У працях О. Водовозової, Є. Тихеєвої, Л. Шлегер, Н. Яришевої розкрито шляхи реалізації дидактичних принципів, на основі яких у дошкільників формується розуміння зв'язків людини і природи.

На етапі розвитку сучасної наукової думки вітчизняні й зарубіжні дослідники (Л. Білик, Л. Белялова, В. Вернадський, Н. Демешкант, Н. Єфименко, А. Захлебний, І. Зверев, Л. Лук'янова, В. Петрук, Н. Пустовіт, О. Пруцакова, Ю. Саунова, С. Совгіра, І. Суравегіна, Л. Титаренко, О. Федоренко, С. Шмалей) присвятили свої роботи питанню екологічної освіти та виховання.

Незважаючи на підвищений інтерес науковців до питання екологічного виховання дітей дошкільного віку, дослідження впливу навколишнього середовища на виховання й навчання дитини, формування її особистості як багатогранного і складного явища не втрачає своєї актуальності.

Метою статті є аналіз і узагальнення інформації щодо природи як засобу екологічного виховання дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дитинство – це дитячий вік і дитячі роки, період життя, у якому закладається підґрунтя, фундамент особистої активності, особистісних якостей і властивостей, цінностей, що визначають майбутнє життя; період народження і становлення особистості з її майбутніми духовними і моральними цінностями, період пізнання соціуму та її величності Людини; відкриття дитиною царини Життя на планеті Земля в усьому її розмаїтті, з усіма його позитивними і негативними проявами; це перші кроки навчання; це жадоба знань, це перші радощі, перші розчарування і перші сльози... це, нарешті, фундамент становлення громадянина і патріота своєї країни [9].

Процес становлення особистості в дошкільному дитинстві є процесом її безперервного розвитку у площині формування первинних абрисів світосприйняття, освоєння і присвоєння світу, що відзначаються певними просторово-часовими уявленнями про дійсність, які, сполучаючись і синтезуючись, дають у результаті цілісний образ світу [8, с. 136]. У цьому віці формуються елементарні поняття про навколишній світ, розвивається цілісне сприйняття природи в гармонійному поєднанні пізнавальних, естетичних і етичних мотивів взаємодії з нею, формується екологічна культура, екологічні уявлення, емоційно-ціннісне ставлення до природи та екологічно доцільна поведінка.

Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку є актуальною проблемою сучасності, оскільки саме в цьому віці закладаються основи екологічної свідомості,

екологічної культури, що впливають на поведінку і діяльність людини у природі, що підтверджує вагомість використання цього сенситивного періоду для екологічного виховання особистості. У Законі України «Про дошкільну освіту» її роль визначається як провідна у формуванні особистості дитини, тому зміст освіти має виступати базисом становлення людини, а методи відповідати віковим особливостям дітей [4]. Екологічна освіта і виховання покликані забезпечити дошкільників науковими знаннями про взаємозв'язок природи і суспільства, допомогти зрозуміти багатогранне значення природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема, виробити потребу в спілкуванні з природою, оволодіти нормами правильної поведінки у процесі взаємодії з нею, сформувані прагнення й уміння брати активну участь в охороні навколишнього середовища [10].

Важливою умовою здійснення ефективного екологічного виховання в перехідному періоді розвитку дітей є інтенсифікація різноманітних видів дитячої діяльності старшого дошкільника в дошкільному навчальному закладі (навчальній, ігровій, трудовій, творчій), насичення їх екологічним змістом. Успішному розв'язанню завдань екологічного виховання сприяє екологізація навчальної діяльності, основна функція якої – залучити дітей до тих суспільних відносин, у процесі яких формуються ціннісні орієнтації, загальнолюдські норми і правила, що вироблені культурою цього суспільства [3].

Екологічну освіту і виховання дітей дошкільного віку потрібно здійснювати повсякденно в сім'ї, але для успішного виховання велике значення має робота, що проводиться в цьому напрямі дошкільними навчальними закладами. Адже тут виховуються основні риси характеру особи, а спілкування з природою відіграє першорядну роль. Враження дитинства закарбовується в пам'яті назавжди. Прищеплення любові до природи, високоморального ставлення до її багатства – це проблема не лише естетичного та етичного збагачення особи. Так, О. Соколовська [10] зазначала, що для досягнення позитивних результатів в екологічній освіті й вихованні важливо брати до уваги як вікові, так і індивідуальні особливості, ставлення до занять, мотивацію, потреби і здібності кожної дитини. З урахуванням цих умов, на думку науковця, вихователь зможе забезпечити свідоме і повноцінне сприйняття дитиною наукового матеріалу екологічного змісту, виробити правильне ставлення до середовища.

Також О. Соколовська [10] на основі вивчення теоретичних даних із наукових джерел, власного багаторічного досвіду, результатів дослідження бази дошкільних навчальних закладів, визначила такі педагогічні умови екологічного виховання: урахування вікових особливостей дошкільників, їхніх пізнавальних можливостей у процесі екологічної освіти і виховання; вибір форм, методів, прийомів екологічного виховання засобами дитячої книги; ігрові завдання з природничим змістом, організація праці дітей у природі.

Ураховуючи, що в дошкільному віці починають закладатися основи для вирішення питань екологічного виховання, їх слід сприймати і як завдання, які здійснюються з урахуванням віку і можливостей дітей: засвоєння системних знань, які відображають основну залежність у природі – залежність організмів від умов існування; розуміння багатосторонньої цінності природи як джерела матеріальних і духовних сил суспільства; оволодіння прикладними знаннями, практичними вміннями, навичками раціонального природокористування; розвиток здатності оцінювати стан навколишнього середовища, приймати правильні рішення щодо його поліпшення, передбачати можливі наслідки своїх дій і не допускати негативних дій на природу в усіх видах громадсько-трудова діяльності; розвиток потреби у спілкуванні з природою, прагнення до пізнання навколишньої природи в єдності з морально-естетичними переживаннями; активізація діяльності, що спрямована на покращення природного і перетворювального середовища, непримиренність до дій людей, які шкодять йому, пропаганда природоохоронних ідей [11, с. 40–41].

Відзначимо, що основними умовами екологічного виховання дошкільників можна вважати такі: забезпечення міждисциплінарного підходу в формуванні знань про

природу і природокористування; урахування вікових, пізнавальних можливостей дітей у процесі екологічного виховання; організація діяльності, що сприяє поліпшенню навколишнього середовища; вибір оптимальних форм і методів роботи з дітьми; приклад вихователя; спільна робота дошкільного навчального закладу та сім'ї [11, с. 42].

Природа як засіб екологічного виховання дітей завжди цікавила педагогів, зокрема, прогресивною педагогічною думкою високо оцінено її вплив на процес формування особистості. Так, Я. Коменський, пропагуючи принцип природовідповідності виховання, убачав у людині не лише соціалізовану істоту, а, насамперед, органічну частину природи. Згідно з цим принципом, вихованець має розвиватися, жити і творити за законами природи і відповідно до її циклічних змін. Ж.-Ж. Руссо, у свою чергу, тлумачив людину як найдосконаліший витвір Природи. Опікуючись долею як суспільства, так і природи, він намагався закликати до повернення у природу і врятувати людей від морального розбещення, а навколишній світ – від остаточного руйнування. Ці думки ніби продовжує Й. Песталоцці, який уважав виховання ефективним лише в умовах, що близькі до природних. До принципу природовідповідності виховання А. Дістервег слушно додає принцип культуровідповідності виховання, стверджуючи цим їх взаємозалежність і взаємодоповнюваність. Універсальний закон «життя відповідно натурі» пропонує у своїй «осердеченій» педагогіці Г. Сковорода, який заповів нащадкам пізнавати самих себе через усвідомлення власного місця у природі. Палким прибічником виховання дітей засобами природи був К. Ушинський, який закликав глибоко вивчати природу дитини, з однієї сторони, і максимально наблизити її виховання до природи – з другої, а також оптимально використовувати природний матеріал для розумового і морального розвитку вихованців [10].

Усвідомлення важливості й дбайливого ставлення до природи необхідно виховувати в дітей із ранніх років. Природа є джерелом знань і радісних переживань малюка, які часто запам'ятовуються на все життя. Раннє й дошкільне дитинство – це період пробудження інтересу і любові до природи й пізнання її через конкретні об'єкти та явища. Саме конкретні об'єкти природи завдяки впливу на емоційно-чуттєву сферу можуть пробудити в дитині бажання спілкуватися і взаємодіяти з довкіллям. Для дітей характерна суб'єктивізація стосунків з об'єктами природи, яка з часом трансформується у стійке позитивне ставлення до природи в цілому. Основою такого ціннісного ставлення є позитивні емоції від спілкування з природою, знання про роль природи в житті людини, усвідомлення взаємозв'язків між усіма елементами природи [1].

Відповідно до сфери «Природа» Базового компоненту в дитини дошкільного віку необхідно формувати реалістичні уявлення про явища природи, базові елементи природодоцільного світогляду, усвідомлення єдності всіх природних елементів і себе як частки природи. Становлення екологічного світогляду відбувається поступово впродовж багатьох років життя й навчання людини. Початок цього процесу, на думку Н. Глухової, Н. Горопахи, Н. Лисенко, С. Ніколаєвої, З. Плохій та ін. [4], припадає на період дошкільного дитинства, коли у процесі екологічного виховання закладаються основи світорозуміння, екологічної свідомості й практичної взаємодії з природою. Дослідники підкреслюють значущість дошкільного віку для вирішення питань екологічного виховання, оскільки саме в цей період дитина набуває першого досвіду взаємодії зі світом Природи, формуються основи її ціннісних орієнтацій.

Природі належить особливе і дуже важливе місце: краса в ній, по-перше, є першоджерелом краси в мистецтві; по-друге, ця краса розлита в усьому Всесвіті і, по-третє, її питома естетична вага величезна, оскільки прекрасне у природі завжди перед очима і треба тільки вміти бачити і відчувати його. Особливі чуттєві людські сутнісні сили (а до них відноситься і наша естетична здатність), що відображуються у предметах природи, можуть знайти своє самопізнання тільки в науці про неї. Спільне переживання

краси природи зближує дітей, налагоджує між ними душевні відносини, зароджує почуття спільності, єдність думок, бажань, сприяє вихованню гуманного ставлення до природи, що часто виражається в активному захисті й охороні [7]. Відтак, у формуванні у дітей ціннісного ставлення до природи важливу роль відіграє їхня практична діяльність не лише в дошкільному навчальному закладі, але разом із сім'єю у природі. Така організована робота пов'язана з вивченням екологічних проблем та обумовлює розвиток у дошкільників творчих потреб і здібностей знаходити оптимальні варіанти вирішення цих питань.

Контакт із природним довкіллям людини починається з раннього віку. Саме тоді закладаються початки екологічної культури особистості. Цей процес має ґрунтуватися на психологічних особливостях дошкільників. Серед останніх важливими є підвищена емоційна чутливість, несформованість пізнавальної та вольової сфер. У ставленні до природи дитина не диференціює своє «Я» від навколишнього світу (егоцентризм), не розрізняє межу між «людським» і «нелюдським» (антропоморфізм); у неї переважає пізнавальний тип ставлення (який об'єкт на дотик, смак, а не милування ним) порівняно з емоційно-почуттєвим і практично-дієвим. Психологічні особливості ставлення дошкільнят до природи визначають педагогічну стратегію формування основ їхньої екологічної культури [6, с. 5].

Аналізуючи науково-методичні праці провідних учених минулого (Л. Виготського, С. Рубінштейна та ін.), урахувавши законодавчу базу сучасної освіти, спираючись на сучасний погляд відомих педагогів-практиків (Г. Морочко, З. Плохій та ін.), а також урахувавши вікові особливості дітей і власний досвід роботи в дошкільному закладі, Т. Певіцина [5] зазначала, що основними завданнями у формуванні екологічної культури дошкільника є такі: формування системи наукових знань про основні екологічні фактори в розвитку живої природи (світло, температура, волога), поживність ґрунту (харчування); формування системи ціннісних орієнтацій (узаємозв'язки й залежності людини і природи); спостереження за природними об'єктами та явищами; підвищення пізнавального інтересу дитини до природи описами об'єктів та явищ (за допомогою авторських творів, народних прислів'їв, прикмет, віршів, пісень); формування вмінь і навичок екологічної грамотності особистості шляхом активізації знань і практичного досвіду дітей у різних видах діяльності (гра, праця, науково-дослідницька діяльність, навчання); виховання бережливого ставлення до природи, вміння бачити її красу; знайомство з природою рідного краю.

У процесі дослідно-експериментальної роботи Т. Певіцина визначила, що для вирішення поставлених завдань важливим є створення розвивального природного середовища навколо дітей для їхньої самостійної та спільної з дорослими діяльності.

Висновок. Виходячи з вище сказаного, екологічне виховання дошкільників під час спілкування з природою займає провідне місце в системі виховання молодого покоління. Окрім того, ціннісне ставлення дошкільників до природи є найважливішим елементом формування їхньої екологічної культури. У дитини формується свідоме сприйняття суспільного довкілля, почуття відповідальності за свою діяльність у природі, розумне використання її багатств.

Проте порушене питання не вичерпує всіх аспектів проблеми значення природи у житті дитини, перспективою подальших досліджень є розкриття змісту, форм і методів екологічного виховання дошкільників.

Список використаної літератури

1. Беленька Г. В. Експериментально-дослідницька діяльність дітей у природі як технологія пізнавального розвитку [Електронний ресурс] / Г. В. Беленька. – Режим доступу : http://elibrary.kubg.edu.ua/926/1/G_Belenky_%20PTMPE_11_48_PED_PI.pdf
2. Гладюк Т. Ідеї формування екологічної культури молодших школярів у педагогічній спадщині В. Сухомлинського / Т. Гладюк // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка : Педагогіка. – 2002. – № 5. – С. 59–62.

3. Іщенко Л. В. Екологічне виховання старших дошкільників та молодших школярів в НВК «Школячий садок» [Електронний ресурс] / Л. В. Іщенко. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/20/visnuk_24pdf
4. Нестеренко В. В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / В. В. Нестеренко, О. М. Лятамбур. – Режим доступу : http://sandavak.narod.ru/stud_stat/lyatambur.pdf.
5. Певіцина Т. О. Діяльність дошкільного навчального закладу та сім'ї з екологічного виховання дітей / Т. О. Певіцина // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 2 (42). – С. 87–94.
6. Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників : метод. посіб. / З. П. Плохій. – Київ : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2002. – 173 с.
7. Пономарева Л. И. Ознакомление с природой как основа эколого-эстетического воспитания детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Л. И. Пономарева, О. В. Барабаш. – Режим доступу : <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-4-20.pdf>.
8. Рогальська-Яблонська І. П. Соціалізація та виховання особистості в дошкільному дитинстві : теоретичні аспекти та методичний супровід : монографія / наук. ред. І. П. Рогальська-Яблонська ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань : Жовтий О. О., 2013. – 334 с.
9. Світ дитинства : комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів / упоряд. О. М. Байєр, Л. В. Батліна, А. М. Богуш та ін. ; наук. керівник акад. А. М. Богуш ; за заг. ред. Л. В. Батліної. – Тернопіль : Мандрівець, 2015. – 200 с.
10. Соколовська О. С. Екологічне виховання старших дошкільників у системі підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів / О. С. Соколовська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_51/49.pdf.
11. http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_51/49.pdf.
12. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою : навч. посіб. / Н. Ф. Яришева. – Київ : Вища школа, 1993. – 255 с.

References

1. Belyanka, G. V. (2012). *Experimental-research activity of children in nature as a technology of cognitive development*. Retrieved from http://elibrary.kubg.edu.ua/926/1/G_Belenky_%20PTMPE_11_48_PED_PL.pdf (in Ukr.)
2. Hladyuk, T. (2002). Ideas of formation of ecological culture of junior pupils in the pedagogical heritage of V. Sukhomlynsky. *Naukovi zapysky TDPU im. V. Hnatyuka : Pedagogika (Scientific notes of TPU them. V. Hnatyuk: Pedagogy)*, 5, 59–62 (in Ukr.)
3. Ishchenko, L. V. *Ecological upbringing of senior preschoolers and junior pupils at NSC «School-Kindergarten»*. Retrieved from http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/20/visnuk_24pdf (in Ukr.)
4. Nesterenko, V. V., & Lyatambur, O. M. *Ecological upbringing of preschool children as a pedagogical problem*. Retrieved from http://sandavak.narod.ru/stud_stat/lyatambur.pdf. (in Ukr.)
5. Pevitsina, T. O. (2013). Activities of Preschool Educational Institutions and Families on Environmental Education of Children. *Tavriys'kyi visnyk osvity (Taurian Journal of Education)*, 2 (42), 87–94 (in Ukr.)
6. Plohy, Z. P. (2002). *Education of the ecological culture of preschool children: method. manual*. – Kyiv: Ed. journ «Preschool education» (in Ukr.)
7. Ponomareva, L. I., & Barabash, O. V. *Acquaintance with nature as the basis of ecological and aesthetic education of preschool children*. Retrieved from <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-4-20.pdf>. (in Russ.)
8. Rogalskaya-Yablonskaya, I. P. (2013). *Socialization and upbringing of the individual in preschool: theoretical aspects and methodical support: monograph / sciences ed. I. P. Rogalska-Yablonskaya; Uman state ped Un-t them. P. Tychna*. – Uman': Yellow Octopus (in Ukr.)
9. *The world of childhood: a comprehensive educational program for pre-school institutions / Ed. by Batlina, L. V.* (2015). – Ternopil': Mandrivets,
10. Sokolovskaya, O. S. *Ecological education of senior preschool children in the system of training of preschool education institutions*. Retrieved from http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_51/49.pdf. (in Ukr.)
2. Yarysheva, N. F. (1993). *Method of familiarizing children with nature: curriculum. manual*. – Kyiv: Higher school (in Ukr.)

Abstract. *Korynna H. O. Nature as a means of environmental health of children in preschool age.*

Introduction. *Ecological upbringing of preschool children is a very topical issue today, which aims at defining the tasks, methods and forms of working with children in the process of familiarizing them with the natural environment. During the acquaintance of children with the environment, in the process of familiarizing with the living and inanimate nature of the preschoolers, a careful and careful attitude towards it is formed, gradually the children learn to solve the issues of rational nature management, protect and reproduce the natural wealth of the land.*

Purpose. *The purpose of the article is to analyze and generalize information about nature as a means of environmental education of preschool children.*

Methods. During the study of this problem, such research methods as the analysis and synthesis of scientific literature were used, which allowed to generalize the theoretical material and reveal the essence of environmental education and what role belongs to nature in it.

Results. It was determined that elementary notions about the surrounding world are formed in preschool children, integral perception of nature develops in a harmonious combination of cognitive, aesthetic and ethical motives of interaction with it; an ecological culture, ecological representations, an emotional and value relation to nature and environmentally appropriate behavior are formed. The theoretical analysis of scientific literature and the place and role of nature in the ecological education of children are defined in the issue, the main tasks in the formation of their ecological culture. The pedagogical conditions of ecological education of children and psychological aspects of their value attitude to nature are revealed, they are: the provision of interdisciplinary approach in formation of knowledge about nature and nature use; the taking into account the age, cognitive capabilities of children in the process of environmental education; the organization of activities that promotes the improvement of the environment; the selection of optimal forms and methods for working with children; the preschool teacher example; the joint work of preschool educational institution and family. It is noted by the author, that early and pre-school childhood is a period of awakening of interest and love of nature and its knowledge through concrete objects and phenomena that awaken in a child the desire to communicate and interact with the environment.

The article focuses on the fact that nature is not only a source of knowledge of children of preschool age, as well as joyful experiences that the child memorizes for life.

Conclusions. Consequently, the ecological upbringing of preschool children during communication with nature takes the leading place in the education system of the younger generation. However, the issue raised does not exhaust all aspects of the problem; the prospect of further research is the disclosure of the contents, forms and methods of environmental education of preschoolers.

Key words: children; personality; preschool age; ecological education; nature; ecological culture; ecological knowledge; value relation to nature; pedagogical conditions.

Одержано редакцією 29.09.2017
Прийнято до публікації 06.10.2017

УДК 378.147:364.62 (045)

КУБЦЬКИЙ Сергій Олегович,
кандидат педагогічних наук, професор кафедри
соціальної педагогіки та інформаційних
технологій в освіті, Національний університет
біоресурсів і природокористування, Україна

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»

Анотація. Показано, що система професійної підготовки соціального працівника, якщо порівняти її з освітніми системами щодо підготовки інших фахівців, є найбільш трудомісткою, вимагає колосальних соціально-педагогічних ресурсів і постійної уваги щодо вдосконалення й розвитку. На основі аналізу проблемного поля дослідження від загального до конкретного (від окреслення особливостей діяльності до її конкретних аспектів і професійно-особистісних характеристик соціального працівника, закінчуючи його інтегрованим показником професіоналізму – професійною готовністю) обґрунтовується синергетична система професійної підготовки майбутнього соціального працівника, яка складається з цілей освіти, наріжних сфер освітніх компетентностей, критеріїв і показників професійної готовності майбутнього соціального працівника.

Ключові слова: сфера діяльності; ключові дії; основні функції; психологічні особливості; професійна готовність соціального працівника; критерії й показники професійної готовності соціального працівника; професійна підготовка; компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. Система вищої освіти в Україні розвивається в контексті ринкових перетворень і відтак має готувати висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців із соціальної роботи, які здатні ефективно і результативно вирішувати соціально-педагогічні й психологічні проблеми. За сучасних соціокультурних умов оновлення вітчизняної системи освіти, соціально-економічної нестабільності значно актуалізується діяльність соціального працівника, який активно включається у складний процес становлення людини в соціумі. У зв'язку з цим зростає інтерес до теорії й практики соціальної роботи і, у першу чергу, до професійної підготовки фахівців, які працюють у зазначеній сфері.

Нині соціальна робота в українському суспільстві має всі істотні характеристики професії. Професійна підготовка соціальних працівників реалізує систему знань, на яких будуються вміння її суб'єктів, передбачає певний період теоретичного й практичного навчання, має загальновизнані професійні стандарти, систему оцінювання кваліфікації фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині існує велика кількість наукових праць, що присвячені різним аспектам діяльності у сфері соціальної роботи. Ці праці певною мірою охоплюють: теоретичні підходи до проблем формування й функціонування соціальної роботи (Н. Амінов, О. Базаєва, І. Зимня, Ю. Васильєв, Н. Гарашкіна, В. Гуров, Г. Д'ячек, В. Ліфінцев, І. Лотова, П. Павленок, Е. Холостова та ін.); система теоретичної та практичної підготовки соціальних працівників в Україні (В. Васильєв, І. Зверева, А. Капська, І. Козубовська, Г. Лактіонова, В. Панок, В. Поліщук, В. Полтавець, І. Трубавіна та ін.); професійна діяльність соціальних працівників (Н. Ахмедова, Ю. Березкін, В. Бочарова, О. Варга, Л. Гусякова, А. Фатьхова, Г. Кузнецова, Н. Маслова, Н. Ручкова та ін.).

У контексті фундаменталізації й гуманітаризації освіти, що постають наріжними напрямками розвитку фахівця з соціальної роботи в вищій школі, визначаються шляхи вдосконалення професійної підготовки, яка спрямована на формування фахівця як творчої особистості, що поєднує в собі високий професіоналізм із соціально-психологічними якостями гуманіста, який здатний ефективно розв'язувати соціальні проблеми сучасності.

Аналіз наукових джерел щодо визначеного поля дослідження дозволяє дійти висновку, що для розвитку творчих якостей майбутніх соціальних працівників слід створити гармонійне соціально-педагогічне розвивальне середовище, яке б сприяло активізації потенційного обдарування студентів.

Відповідно, надзвичайно актуальною постає проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. У зв'язку з цим, **метою статті** є обґрунтування синергетичної системи професійної підготовки майбутнього соціального працівника.

Виклад основного матеріалу. У 90-ті роки ХХ століття у зв'язку зі складними соціально-економічними процесами, що відбувалися в нашій країні, значно активізувалися всі види соціальної роботи, були введені нові посади: «соціальний працівник» і «соціальний педагог». Відповідно, можна говорити про певну *сферу діяльності соціального працівника*, що окреслює такі складники і програмні цілі [2; 5; 7; 10–15]: оптимізація механізму реалізації суб'єктної ролі людей у всіх сферах життя й суспільства у процесі спільного задоволення потреб у підтримці життєвого забезпечення й діяльнісного існування особистості; допомога людям, які її потребують і не спроможні без сторонньої допомоги розв'язати свої життєві проблеми, а в багатьох випадках і жити; забезпечення або відновлення повноцінної взаємодії окремих людей і суспільства заради покращення якості життя кожного; забезпечення соціальних прав людини, сім'ї, групи людей, у тому числі, у напрямі компенсації певного соціального, фізичного, психологічного або технічного збитку, який заважає індивіду, групі користуватись своїми соціальними правами.

Ключовими діями, які характеризують систему діяльності соціального працівника постають: *соціальний захист* (компенсація, запобігання й ліквідація загрози втрати різними категоріями людей низки соціальних гарантій); *підтримка* (періодичне задоволення соціальних потреб соціуму, що перебуває у стані соціальної кризи); *забезпечення* (реалізація законних соціальних прав, гарантій і пільг громадян); *обслуговування* (надання й реалізація широкого спектра соціальних послуг офіційного й благодійного порядку); *реабілітація* (інклюзивно-реабілітаційна діяльність щодо створення сприятливих умов для нормальної життєдіяльності клієнтів у змінених обставинах); *адаптація* (відновлення втрачених духовно-психологічних і фізичних сил клієнтів, їхніх соціальних умінь і навичок).

При цьому *основні функції соціальної роботи* окреслюють певні сфери (аналітико-гностичну; діагностичну; організаторську; прогностичну; профілактичну; соціально-психологічну; комунікативну; охоронно-захисну; дієво-практичну; соціоінтегративну; евристичну) та орієнтуються на роботу з усіма категоріями населення будь-якого віку, оскільки соціальний працівник обслуговує людей від дитячого до похилого віку, не втрачає клієнта з нагляду на різних вікових етапах і в різних сферах інфрасередовища особистості незалежно від його соціального положення, походження, релігійних переконань.

До *основних ознак діяльності соціального працівника* можна віднести такі, як: гуманність, науковість, професійна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність), що реалізуються системою особистісних якостей, завдяки яким соціальний працівник може впливати на клієнта і в ході діяльності стимулювати його до позитивних учинків і дій. Ця *сила впливу* здійснюватиметься тоді, коли чинники впливу, за С. Рубінштейном, на особистість створюватимуть цілісну систему внутрішніх умов, через які переломлюються всі зовнішні впливи.

За таких умов можна дійти висновку, що *головні складники професійної діяльності соціального працівника окреслюють такі вміння*, як: детально аналізувати факти і явища, розбиратися у справах, вчинках, конфліктах до подробиць (аналітичність мислення); поєднувати декілька психічних процесів (відчуття, уявлення, думки та ін.); це виражається в тому, що поява одного з них викликає появу іншого (асоціативність мислення); вирішувати завдання нестандартними методами, знаходити нестандартне вирішення ситуації (творчість, креативність); контролювати свої емоції (самовладання), бути спокійним, терплячим, ретельним (урівноваженість); установлювати контакти, пояснювати, переконувати (комунікабельність); надихати клієнтів, приймати відповідальні рішення у значущих ситуаціях (лідерство); вірити в позитивне вирішення будь-якої життєвої ситуації (оптимізм); нести відповідальність за здійснені дії, вчинки та їх наслідки стосовно колективу (соціальна відповідальність); жити серед людей і для людей (соціальна активність); оцінювати власні переваги і недоліки (самооцінювання); розуміти людей, співпереживати їм (емпатія); усвідомлено підкорювати особисті інтереси суспільним, бути готовим до взаємодії й співробітництва (колективізм).

Відповідно, професійна діяльність соціального працівника є *комплексною, має міждисциплінарний характер* і вимагає міцних знань із соціології, психології, педагогіки, медицини, правознавства, економіки, теорії управління та інших галузей, ефективність соціальної роботи значною мірою залежить від самого соціального працівника, його вмінь, досвіду, особистих якостей.

У цьому зв'язку надзвичайно важливими для соціального працівника постають такі його *психологічні особливості*, як: прагнення до професійного росту, підвищення суспільно-політичної значущості професії, ролі й статусу соціального працівника, інтерес до власної роботи; виражена потреба бути корисним людям; упевненість у собі, альтероцентризм, визнання важливості любові до себе і навколишніх у структурі міжособистісних відносин, чуйність; активна життєва позиція; самоконтроль, прагнення бути чесним до себе та інших;

упевненість у собі, готовність до співпраці з колегами; розвинені якості щодо комунікативної діяльності; уміння відсторонитися від ситуації та повністю контролювати її; здатність до співчуття, співпереживання, емпатії в міжособистісній взаємодії [9].

За таких умов система професійної підготовки соціального працівника, якщо порівняти її з освітніми системами щодо підготовки інших фахівців, є *найбільш трудомісткою*, вимагає колосальних соціально-педагогічних ресурсів і постійної уваги щодо вдосконалення й розвитку.

Зазначимо, що освітню (педагогічну, соціально-педагогічну) систему можна визначити як множину діалектичним чином узаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям освіти і навчання молодого покоління і дорослих людей. При цьому ці компоненти мають реалізовувати *системний ефект* (про що йдеться в педагогічній синергетиці [4]), коли соціально-педагогічні дії в контексті кожного з компонентів потенціюють (узаємно підсилюють) один одного. Це постає *першою важливою організаційно-педагогічною умовою* підвищення ефективності системи професійної підготовки майбутнього соціального працівника.

Інша організаційно-педагогічна умова, на якій ми більш повно зосередимо нашу увагу, пов'язана з одним із показників професіоналізму соціального працівника – його *професійної готовності виконувати на високому (творчому) рівні свої обов'язки*.

Зазначимо, що професійна готовність фахівця – це високий рівень діяльності в ході виконання ним своїх обов'язків, яка реалізується в точних, безпомилкових діях, у творчому використанні й застосуванні ним своїх компетентностей. Внутрішньою основою професійної готовності фахівця є система знань, навичок, умінь, якостей, що відповідає професії, її цілям і завданням. Відтак, професійна готовність як специфічна сторона підготовленості фахівця до професійної діяльності – це високий рівень його професійної навченості, що дозволяє компетентно й на творчому рівні розв'язувати професійні завдання.

Для ефективного формування та розвитку професійної готовності студента-соціального працівника доцільно застосовувати певні *критерії*: *об'єктивний* (відповідність вимогам професії, внесення відчутного внеску в соціальну політику); *суб'єктивний* (відповідність вимогам особистості, її мотивам, здібностям, готовності); *результативний* (досягнення бажаних нині суспільством результатів праці); *процесуальний* (використання при досягненні результатів соціально прийнятих способів, прийомів, технологій); *нормативний* (засвоєння норм, правил, еталонів професії та вміння відтворювати високі еталони професії на рівні фахової готовності); *індивідуально-варіативний* (прагнення індивідуалізувати працю, реалізувати в ній власні потреби, проявити у праці самобутність, розвивати засобами професії); *прогностичний* (має або шукає перспективи росту, зону найближчого професійного розвитку); *творчий* (прагнення вийти за межі своєї професії); *актуальної даності* (досягнення достатньо високого рівня професіоналізму); *професійної навченості* (готовність перейняти професійний досвід інших, прояв професійної відкритості); *соціальної активності* (уміння зацікавити суспільство результатом своєї праці, привернути увагу до насущних потреб професії); *професійної прихильності* (уміння дотримуватися честі й гідності професії, бачити її специфічний внесок у прогрес суспільства) [9].

У цьому зв'язку можна диференціювати найбільш важливі *соціально-психологічні показники*, що впливають на якість і сформованість професійної готовності соціального працівника: 1) *інтелектуальний*, який включає в себе, з однієї сторони, рівень загальноосвітньої готовності, з другої – рівень розвитку пізнавальних процесів (пам'ять, мислення, увага); 2) *мотиваційний*, включає рівень сформованості навчальної мотивації (бажання отримати освіту, професію, спеціальність); 3) *технологічний*, включає вміння навчатися, наявність сформованих навичок і вмінь навчальної діяльності [8, с. 5–7].

Таким чином, ми розглянули такі *аспекти проблемного поля дослідження*, як: сфера діяльності соціального працівника; ключові дії соціального працівника; основні функції соціальної роботи; основні ознаки діяльності соціального працівника; уміння/компетентності щодо професійної діяльності соціального працівника; психологічні особливості соціального працівника; організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутнього соціального працівника; професійну готовність соціального працівника; критерії професійної готовності студента-соціального працівника; найбільш важливі соціально-психологічні показники, що впливають на якість і сформованість професійної готовності соціального працівника.

Відтак, наше дослідження в системно-методологічному аспекті прямувало від загального до конкретного – від окреслення особливостей діяльності до її конкретних аспектів і професійно-особистісних характеристик соціального працівника, закінчуючи його професійною готовністю (інтегрованим показником професіоналізму) у контексті її критеріїв і показників. Як бачимо, професійна готовність постає полікритеріальним новоутворенням особистості професіонала, аналіз якого з метою побудови відповідної системи професійної підготовки потребує системного спрощення.

Аналіз наукових джерел і наш педагогічний досвід дозволяє дійти висновку, що існують діалектичним чином пов'язані *формальний* і *змістовий* аспекти результату професійної підготовки фахівців: професійні компетентності (формальний аспект) і змістовий (професійна готовність).

Перейдемо до розгляду компетентностей фахівця, яка виявляє триадний характер: 1) компетентності, що відображають ставлення людини до себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; 2) компетентності, що характеризують взаємодію людини з іншими людьми; 3) компетентності, що пов'язані з діяльністю людини. Тут наявна класифікація компетентностей І. Зимньої за трьома засадами: *суб'єкт-особистість*, *суб'єкт-суб'єктна взаємодія*, *діяльність*. Ця класифікація поєднує головні класифікаційні схеми компетенції Н. Кузьміної, А. Маркової, Г. Белицької, А. Хуторського, Клауса Скали та ін. [6] і відповідає особливостям процесу соціалізації особистості, яка реалізується у *трьох сферах*.

1. Діяльність: у процесі соціалізації «набір» діяльностей індивіда розширюється, тобто досягаються все нові її види, засвоюються все нові форми рольової поведінки, у результаті в людини формується орієнтація в існуючій системі соціальних ролей. Це, у свою чергу, супроводжується трьома процесами: а) орієнтування в системі зв'язків, що властиві кожному виду діяльності, і між різними її видами, продуктом такого орієнтування є особистісний вибір діяльності; б) центрування навколо головної, вибраної діяльності, зосередження уваги на ній і підпорядкування їй інших видів діяльності; в) досягнення особистістю в ході реалізації діяльності нових ролей, осмислення їх значущості.

2. Спілкування, де відбувається розвиток і примноження контактів людини з іншими людьми в умовах суспільно значущої сумісної діяльності.

3. Самосвідомість – завдяки спілкуванню індивід починає сприймати себе та інших, це сприяє становленню в нього образу «Я». Тут відбувається формування певних структур індивідуальної самосвідомості, що пов'язана з процесом самовизначення і становлення соціальної ідентичності особистості.

Важливо, що зміст освіти також виявляється триадним, оскільки охоплює такі провідні компоненти, як: 1) знання про світ і способи діяльності інтелектуального та практичного характеру (*суб'єкт-особистість*); 2) досвід здійснення способів діяльності, у тому числі досвід творчої діяльності (*діяльність*); 3) досвід емоційно-ціннісного ставлення (*суб'єкт-суб'єктна взаємодія*).

Зазначене вище корелює з *узагальненою класифікацією моделей сучасного фахівця*, яка, відповідно до А. Сбруєвої [12, с. 159], включає: 1) *модель діяльності*; 2) *модель професійних характеристик*; 3) *модель розвитку*.

Наведені аспекти відповідають Закону України «Про освіту», де говориться, що: «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [1, с. 3–4]. У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» наголошується, що головна мета української системи освіти – створити умови для особистісного розвитку; творчої самореалізації кожного громадянина України, формувати покоління, які здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства» [2, с. 4–5].

У цілому в державних освітніх документах йдеться про розвиток: 1) *особистості як суб'єкта мислення (гносеологічна мета*: формування мислячої істоти як суб'єкта, який здатний до рефлексії та володіє «Я», яке як принцип самосвідомості реалізується у процесі розвитку абстрактно-логічного мислення); 2) *громадянина як суб'єкта соціальних цінностей*, члена суспільства, котрий усвідомлює за допомогою *системи цінностей* свої права та обов'язки (аксіологічна мета: формування громадянина як суспільної цінності); 3) *фахівця як суб'єкта діяльності (праксеологічна мета*: формування здатності до діяльності як передумови економічного базису суспільства) [4, с. 117].

Проведений аналіз дозволяє побудувати кореляційну таблицю відповідності цілей освіти освітнім компетентностям, критеріям і показникам професійної готовності майбутнього соціального працівника (табл. 1):

Таблиця 1

Таблиця відповідності цілей освіти компетентностям та критеріям і показникам професійної готовності майбутнього соціального працівника

Цілі освіти	Наріжні сфери освітніх компетентностей	Критерії професійної готовності майбутнього соціального працівника	Показники професійної готовності майбутнього соціального працівника
Розвиток <i>особистості</i> як суб'єкта мислення (гносеологічна мета)	<i>Суб'єкт-особистість</i>	Індивідуально-варіативний, прогностичний, творчий, професійної прихильності	Інтелектуальний
Розвиток <i>громадянина</i> як суб'єкта соціальних цінностей (аксіологічна мета)	<i>Суб'єкт-суб'єктна взаємодія</i>	Об'єктивний, суб'єктивний, нормативний, соціальної активності	Мотиваційний
Розвиток <i>фахівця</i> як суб'єкта діяльності (праксеологічна мета)	<i>Діяльність</i>	Результативний, процесуальний, професійної навченості, актуальної даності	Технологічний

Висновки і перспективи подальших досліджень. Відтак, репрезентована таблиця окреслює найбільш формальну і загальну систему професійної підготовки майбутнього соціального працівника, яка складається з цілей освіти (цільовий аспект), наріжних сфер освітніх компетентностей, критеріїв і показників професійної готовності майбутнього соціального працівника. Синергетичний характер обґрунтованої системи впливає з інтегрованої єдності та взаємопов'язаності її аспектів, через що вони здатні функціонально підсилювати один одного.

Перспективи подальшого дослідження полягають в обґрунтуванні функціонально-логічних зв'язків між аспектами системи професійної підготовки майбутнього соціального працівника, аналіз яких надасть можливість створити певні передумови вдосконалення процесу професійної підготовки у визначному напрямі.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про освіту». – Київ : Генеза, 2017.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – Київ : Шкільний світ, 2001. – С. 4–5.
3. Введення у соціальну роботу : навч. посібник / Т. В. Семигіна [та ін.] ; ред. кол. В. В. Бурлака [та ін.]. – Київ : Фенікс, 2001. – 285 с.
4. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика : генеза, теорія і практика : монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.
5. Зимняя И. А. Социальная работа как профессиональная деятельность / И. А. Зимняя // Социальная работа и проблемы подготовки кадров. – Москва, 1992. – С. 26–44.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
7. Капська А. Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) : навч. посіб. / А. Й. Капська [та ін.] ; ред. І. Д. Зверева, Г. М. Лактіонова ; Християнський дитячий фонд, Національний педагогічний ун-т ім. М. Драгоманова. – Київ : Науковий світ, 2001. – 129 с.
8. Крягжде С. П. Психология формирования профессиональных интересов / С. П. Крягжде. – Вильнюс : Моклас, 1981. – 196 с.
9. Кузнецова Г. Д. Формирование профессиональной деятельности и личности социальных работников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Галина Дмитриевна Кузнецова. – Москва, 1996. – 17 с.
10. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці : Методологія, методи, програми, процедури : навчальний посібник [для вищої школи] / С. Д. Максименко. – Київ : Наукова думка, 1998. – 226 с.
11. Поліщук В. А. Соціальна освіта в Україні : проблеми становлення і розвитку / В. А. Поліщук // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 6 (53). – С. 1.
12. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка / А. А. Сбруева. – Суми : Університетська книга, 2005. – 320 с.
13. Соціальна робота в Україні : перші кроки / ред. В. Полтавець ; Школа соціальної роботи Національного ун-ту «Києво-Могилянська академія». – Київ : Видавничий дім «KM Academia», 2000. – 236 с.
14. Тараненко І. Г. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції : Досвід європейських країн / І. Г. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство / за ред. І. Єрмалова. – Київ : Контекст, 2000. – 175 с.
15. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посібник / А. Й. Капська [та ін.] ; заг. ред. А. Й. Капська ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, Український держ. центр соціальних служб для молоді. – Київ, 2000. – 372 с.

References

1. *A law of Ukraine «Education»* (2017). Kyiv: Geneza (in Ukr.)
2. *National doctrine of development Ukraine education in XXI age.* (2001). Kyiv: Shkilnyi svit (in Ukr.)
3. Semygina, T. V. (2001). *Introduction to social work: educational manual.* Kyiv: Feniks (in Ukr.)
4. Vozniuk, O. V. (2012). *Pedagogical synergetic: genesis, theory and practice: monograph.* Zhytomyr: Zhitomir Ivan Franko State University (in Ukr.)
5. Zimniaia, I. A. (1992). *Social work as professional activity. Sotsialnaia rabota i problemy podgotovki kadrov (Social work and problems of training of personnel).* Moscow (in Russ.)
6. Zimniaia, I. A. (2004). *Key competence as effective principle of competence competency-based approach in education. Author version.* Moscow: Research center of problems and quality of training of specialists (in Russ.)

7. Kapska, A. Y. (2001). *Contemporary issues of social pedagogical work* (module course of distance learning); manual. Kyiv: Naukovyi svit (in Ukr.)
8. Kriagzhde, S. P. (1981). *Psychology of forming professional interests*. Vilnius: Mokslas (in Latv.)
9. Kuznetsova, G. D. (1996). *Forming of professional activity and personality of social workers*: author's abstract candidate of pedagogic sciences: 13.00.08. Moscow (in Russ.)
10. Maksymenko, S. D. (1998). *Psychology in social and pedagogical practice: Methodology, methods, programs, procedures*: manual for higher school. Kyiv: Scientific thought (in Ukr.)
11. Polishchuk, V. A. (2005). Social education in Ukraine: problems of becoming and development. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota (Practical psychology and social work)*, 6 (53), 1 (in Ukr.)
12. Sbruyeva, A. A. (2005). *Comparative pedagogies*. Sumy: University book (in Ukr.)
13. Poltavets, V. (2000). *Social work is in Ukraine: first steps*. Kyiv: Publishing house of «KM Academia» (in Ukr.)
14. Taranenko, I. G. (2000). Development of vital competence and social integration: Experience of the European countries. *Kroky do kompetentnosti ta integratsii u suspilstvo (Steps to the competence and integration in society)*. Kyiv: Context (in Ukr.)
15. Kapska, A. Y. (2000). *Technologies of social-pedagogical work*: manual. Kyiv: National pedagogical M.P. Dragomanov university (in Ukr.)

Abstract. *Kubitskyi S. O. The system of professional training of the students studying in the specialty «social work».*

Introduction. *It is shown that the system of professional training of a social worker, if compared with educational systems of the training of other specialists, is the most labor-intensive and requires enormous socio-pedagogical resources and constant attention as to its improvement and development.*

The purpose of the article is to substantiate the system of professional training of the students studying in the specialty «social work».

The methods of research are based on the synergetic approach, as well as on theoretical and methodological procedure of the analysis of the problem field from the general to the specific – from outlining the peculiarities of the activities to its specific aspects and the professional-personality characteristics of the social worker, ending with integral indicator of his professionalism – the professional readiness.

The results of the research are the integral synergetic system of professional training of the prospective social worker. It is shown that the system of professional training of a social worker, if compared with educational systems of the training of other specialists, is the most labor-intensive and requires enormous socio-pedagogical resources and constant attention as to its improvement and development. This system consists of educational goals, the major educational competencies, criteria and indicators of the professional readiness of the prospective social worker.

The originality of the scientific results consists in that that the system of professional training of the prospective social worker being the most formal and general system of his professional training (consisting of three educational goals, the major educational competencies, as well as the criteria and indicators of the professional readiness of the prospective social worker for his activities) reveals the synergetic nature stemming from the integral unity and interconnectedness of its aspects capable of mutually reinforcing each other.

Conclusions and prospects of the study. *So, for the first time in the theory and practice of social workers' professional training an integral synergetic system of this process is substantiated. The prospects of the study are related with grounding the functional and logical links between the aspects of the prospective social worker professional training system, the analysis of which will provide the opportunity to create certain preconditions for improving the process of professional training in the mentioned direction.*

Key words: *sphere of activity, key actions, main functions, psychological peculiarities, professional readiness of a social worker; the criteria and indicators of the professional readiness of a student-social worker; професійна підготовка; компетентнісний підхід.*

*Одержано редакцією 28.08.2017
Прийнято до публікації 08.09.2017*

УДК 371.1.07(045)

МАРТИНЕЦЬ Лілія Асхатівна,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач
кафедри педагогіки та управління освітою,
Донецький національний університет
імені Василя Стуса, Україна

ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ

***Анотація.** Розкрито закономірності й принципи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Під закономірностями управлінської діяльності розглянуто стійку залежність, зв'язок між процесом управління і зовнішніми щодо нього суспільними системами й умовами, а також стійкі залежності зв'язку між компонентами процесу управління. Ланкою, що поєднує закономірності й діяльність, визначено принципи управління – фундаментальні положення, вихідні вимоги щодо його здійснення. Принципи управління відображено як похідні від закономірностей управління. Акцентовано увагу на тому, що реалізація принципів дає змогу здійснювати управління відповідно до його закономірностей.*

***Ключові слова:** управління; професійний розвиток; освітнє середовище; закономірність; принцип; система освіти; учителі; управління навчальним закладом.*

Постановка проблеми. Нині перед сучасною школою стоїть одне з нелегких завдань: підготувати нову генерацію педагогічних кадрів для роботи в нових умовах. Сучасні зміни в освіті ведуть за собою реформування всієї педагогічної системи, відповідно мобілізуються інші професійні компетенції вихователя, актуалізуються інші цінності й нове бачення себе у професії. Педагог має вміти приймати рішення і відповідати за них. Поза сумнівом, це зумовлює необхідність пошуку нових підходів до підготовки фахівців, найголовнішими рисами яких є освіченість, комунікативна компетентність, самостійність, професійна мобільність, педагогічна майстерність, професійна зрілість, професійний розвиток, здатність до творчості, самоорганізації, саморозвитку, освіти впродовж життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські науковці у своїх працях розкривають різні аспекти професійної підготовки вчителів: філософія освіти (В. Андрущенко, Р. Войтович, І. Зязюн, М. Конох,), неперервна професійна освіта (Я. Бельмаз, Т. Десятов), освіта дорослих (Л. Лук'янова, О. Огієнко), професійна освіта (С. Гончаренко, Р. Гуревич, Н. Ничкало), професійно-педагогічна підготовка вчителя (М. Євтух, О. Семенов, М. Солдатенко), технології підготовки вчителя (С. Клепко, В. Крижко, О. Пехота). Історію питання про закономірності управління на рівні методологічного знання розглядають такі вчені, як В. Бондарь, Ю. Конаржевський, Б. Коротяєв, А. Орлов, В. Пікельна.

Мета статті – розкрити закономірності й принципи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Виклад основного матеріалу. Розуміючи під закономірностями управління об'єктивні, стійкі зв'язки між управлінськими процесами та явищами, які являють собою логічні форми відображення реальної практики управління, нами поставлено завдання виявити не тільки їх наявність, але й розвивальну функцію, що допускає коригування діяльності.

Теорія управління навчальним закладом є порівняно молодою галуззю наукового знання, тому вона досягає рівня узагальнення й систематизації теоретичних та емпіричних положень і фактів тільки в середині 80-х років ХХ ст. Нашу увагу привертає дослідження Є. Хрикова, який розглядає закономірності й принципи управління в навчальному посібнику «Управління навчальним закладом» [1, с. 69].

Одним із перших учених, які намагаються виявити закономірності процесу управління школою, вважається Ю. Конаржевський [2]. Під час свого дослідження він формулює і розкриває такі закономірності: наукове управління школою може бути забезпечене за умови його високого аналітичного рівня; чим вищий рівень доцільності управлінської діяльності, тим ефективніші її результати; чим вищий рівень неперервності управлінських впливів, тим вища ефективність результатів управління; безупинний характер управління можна реалізувати не інакше, як через відносно замкнуті процеси, що названі управлінськими циклами; чим стабільніший ритм управління, тим вища організованість управлінської системи й ефективніша її діяльність; взаємозалежне й узгоджене функціонування системи в цілому забезпечується дотриманням найважливіших пропорцій у діяльності й структурі керуючої та керованої підсистем; управління може бути ефективним тільки в тому разі, якщо керуюча підсистема здатна виконувати всі види діяльності, що необхідні для управління такою системою.

Аналіз названих закономірностей показує, що вони характеризують процесуально-технологічні зв'язки, що є в управлінській діяльності.

Дещо з більш широких позицій розглядає закономірності управління навчально-виховною роботою А. Орлов [3]. Ним сформульовані такі закономірності: чим вищий рівень соціально-економічного розвитку суспільства, тим більші вимоги до підготовки учнів у навчальному закладі, тим більша потреба в ефективному управлінні цілісним педагогічним процесом; чим вищий рівень структурно-функціональних зв'язків і залежностей між суб'єктом і об'єктом управління, тим ефективніше функціонування системи управління; ефективність управління навчально-виховною роботою визначається впливом зовнішніх і внутрішніх умов, у яких відбувається процес управління; висока ефективність управління й розвитку учнів досягається, якщо суб'єкти управління спираються на систему постійно повторюваних замкнутих циклів; чим вищий рівень забезпечення суб'єкта управління інформацією, тим вища ефективність управління й функціонування навчально-виховної роботи; якщо структура суб'єкта управління детермінована цілями функціонування, змістом, структурою об'єкта, то підвищується якість управлінського процесу; зміст і методи управління навчально-виховною роботою обумовлені змістом і методами соціального управління й змістом і методами організації педагогічного процесу в навчальному закладі; чим вищий рівень фахової компетентності керівників навчального закладу, тим ефективніше управління.

Наведені закономірності свідчать про те, що автор визначає закономірні зв'язки між педагогічним процесом і управлінням, між пов'язаними зі школою системами й управлінням, а також зв'язки всередині процесу управління.

Натомість Б. Коротяєв [4] виділяє чотири закономірності управління школою: чим повніше забезпечує керівник школи взаємодію змістової, процесуальної й організаційної сторін діяльності педагогічного колективу, тим ефективніше керівництво і вищі результати діяльності колективу; якщо в діяльності керівника школи взаємодіють єдиноначальність і колегіальність, то результати керівництва збігаються з очікуваними; керівництво школою буде ефективним, якщо в діяльності керівника школи взаємодіють прямий і зворотний зв'язок; чим повніше забезпечує керівник школи взаємодію школи, сім'ї, громадськості, тим ефективніше його управління загальним процесом виховання і навчання учнів.

Перша з наведених закономірностей установлює зв'язок педагогічного й управлінського процесів, а інші характеризують процесуальні особливості управління.

Цікавим є підхід до визначення закономірностей управління В. Пікельної [5], яка виділяє такі закономірності управління школою: єдності управління школою; сполучення централізму і децентралізму; співвідношення керуючої і керованої систем; впливу загальних функцій управління на кінцевий результат. Своєрідність такого

підходу полягає в тому, що вчена намагається об'єднати в єдиних закономірностях стійкі зв'язки, які є в загальнодержавних і внутрішкільних механізмах управління. Такі закономірності дійсно існують, але подібний погляд на цю проблему швидше соціологічний, ніж педагогічний.

Аналіз наведених поглядів щодо сутності закономірностей управління дає змогу зазначити, що, як правило, системою, у якій виявляються закономірності, називається процес управління школою. Не випадково в А. Орлова – це управління навчально-виховною роботою. Зрозуміло, що управління школою, внутрішкільне управління, управління навчально-виховною роботою – це різні системи. Як зазначено вище, управління школою здійснюється за допомогою державних і внутрішкільних механізмів, а внутрішкільне управління набагато ширше за управління навчально-виховною роботою. Запропоновані закономірності управління і керівництва школою по суті є закономірностями управління навчальним закладом.

Другий висновок стосується структури цих закономірностей. Поки що вона становить номенклатуру, а не класифікацію системи закономірностей. Досягнутий рівень розвитку школознавства не дає змогу розробити цілісну систему закономірностей, що охоплює всі сторони управління навчальним закладом.

Третій висновок стосується змісту запропонованих закономірностей. З 23 наведених закономірностей тільки одна повторюється в усіх науковців. Вона характеризує особливості взаємозв'язку керуючою і керованою підсистем. Проте в названих авторів немає єдності в розгляді сутності цієї закономірності.

Одна закономірність повторюється у трьох авторів, хоча дещо відрізняється за формулюванням. Ця закономірність установлює зв'язок між ефективністю управління і реалізацією постійно повторюваних замкнутих управлінських циклів.

Певним ступенем близькості вирізняються ще дві закономірності, що повторюються у двох авторів. Перша з них пов'язана з вимогами до компетентності керівників, а друга – зі забезпеченістю управління інформацією.

Викладене дає можливість зазначити великий ступінь розбіжності думок учених у визначенні закономірностей і навіть предметної області їх виявлення. У зв'язку з цим можна погодитися з думкою О. Орлова про те, що ці закономірності даються в першому наближенні, і з думкою В. Пікельної [5], яка вважає, що на початковій стадії розвитку теорії можуть бути сформульовані закономірності, а не закони.

З проблемою закономірностей найтісніше пов'язана проблема принципів управління навчальним закладом, оскільки соціальні закони реалізуються через свідому діяльність людей. Ланкою, що поєднує закономірності й діяльність, є принципи управління – фундаментальні положення, вихідні вимоги до його здійснення. Принципи управління відображають закономірності управління навчальним закладом, а їх реалізація дає змогу здійснювати управління відповідно до закономірностей.

У процесі виявлення системи закономірностей і принципів управління навчальним закладом можна використати низку положень: 1) обґрунтувати систему закономірностей і принципів можна тільки на основі детального дослідження сутності управління навчальним закладом, створення його концепції; 2) управління є цілісною системою, і тому можуть бути розроблені закономірні зв'язки і принципи, що зумовлюють внутрішню технологічну сторону цього процесу; 3) управління є однією з підсистем навчального закладу, і тому можуть бути виділені закономірні зв'язки і принципи управління з іншими підсистемами навчального закладу; 4) одним із найважливіших завдань управління навчальним закладом є забезпечення його взаємозв'язку з зовнішнім середовищем, а тому можуть бути виділені закономірності, принципи та особливості цих взаємозв'язків; 5) система закономірностей і принципів управління навчальним закладом буде більш цілісною, повною, якщо аналізувати

наявні в управлінні суперечності та недоліки, оскільки вони частіше за все зумовлені тим, що не враховувалися ті чи ті закономірні зв'язки.

На підставі дослідження вищезазначених науковців ми визначаємо інші закономірності й принципи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. При цьому ми спираємося на думку В. Бондаря [6], який під закономірностями управлінської діяльності розуміє стійку залежність, зв'язок між процесом управління і зовнішніми щодо нього суспільними системами й умовами, а також зв'язок і залежність між компонентами процесу управління і процесами викладання та навчання. До цих положень ми додамо також те, що є стійкі залежності зв'язку між компонентами процесу управління.

1. Навчальний заклад є відкритою системою, яка відчуває на собі різнопланові впливи мікро- і макросередовища. Характер цих впливів залежить від інтенсивності й спрямованості соціально-економічних, політичних процесів, що відбуваються в суспільстві, а також від розробленості в навчальному закладі засобів взаємодії з середовищем, зміни цілей і змісту своєї діяльності залежно від змін середовища.

У разі пасивної позиції керуючої підсистеми в навчальному закладі може утвердитися сценарій стихійної взаємодії з середовищем. Для нього характерно те, що особливості впливу на навчальний заклад зовнішнього середовища не вивчаються, зміни в діяльності навчального закладу, що назріли відповідно до змін середовища, не вносяться. За такого становища навчальний заклад за своїми управлінськими реакціями починає набувати рис замкнутої системи, хоча за своєю природою залишається відкритою системою. Це звичайно приводить до посилення дестабілізуючих впливів середовища на навчальний заклад, не дає змоги враховувати і посилювати позитивні чинники.

У цьому контексті ефективність управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів залежить від того, наскільки в його діяльності враховуються особливості впливу середовища. Такій закономірності відповідає *принцип прогностичності* управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

2. Для забезпечення функціонування навчального закладу держава використовує численні механізми: розробляє закони, постанови, нормативні вимоги; устанавлює стандарти, що включають навчальні плани, програми, вимоги до рівня освіченості; забезпечує розвиток педагогіки, психології та інших наук, що орієнтовані на навчальні заклади; здійснює матеріально-фінансове забезпечення навчального закладу; забезпечує підготовку і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; організовує медичне обслуговування учнів і педагогів, систему харчування учнів.

Проте від управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів вирішальною мірою залежить, наскільки повно використовуються умови, у яких працює навчальний заклад. Якщо управління не в повному обсязі виконує свої функції, то в навчальному закладі може скластися ситуація, коли сучасні досягнення психолого-педагогічної науки не використовуються в навчально-виховному процесі; навчальні програми не виконуються й учні не одержують можливого в цих умовах рівня освіти; матеріальна база навчального закладу швидко руйнується; відсутність об'єктивного оцінювання результатів праці вчителів не стимулює активності педагогів у саморозвитку, у підвищенні своєї кваліфікації тощо.

Як результат, управління ефективне, якщо воно забезпечує максимально можливий рівень реалізації умов, які задовольняються державою для функціонування навчального закладу. Цій закономірності відповідає *принцип єдності державних і внутрішніх механізмів управління*.

3. Особливістю взаємодії керуючої й керованої підсистем у навчальному закладі є те, що перша з них конкретизує інституціональні цілі навчального закладу, формулює

мету роботи керованої підсистеми в рамках різноманітних управлінських циклів, визначає зміст і засоби реалізації навчально-виховного процесу. Проте водночас особливості керованої підсистеми обумовлюють діяльність керуючої підсистеми. Це виявляється в тому, що цілі навчального закладу, зміст навчально-виховного процесу визначають цілі, зміст управління, структуру органів управління, їх функції.

Нині структура органів управління та їх функції відображають застарілі уявлення про сутність і організацію навчально-виховного процесу, його поділ на дві слабо пов'язані між собою частини – навчання й виховання. До того ж необхідно додати і те, що управлінська підсистема, особливо у великих загальноосвітніх школах, є недостатньою. Ефективно управляти 30-40 підлеглими одному управлінцю неможливо.

Нерідко трапляються випадки, коли керуюча підсистема висуває перед колективом певні цілі, але реальна діяльність педагогів не відповідає поставленим цілям. Розбіжність цілей роботи і змісту навчально-виховного процесу робить управління формальним.

Саме тому ефективність управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів тим вища, чим вищий рівень узаємовизначення керуючої й керованої підсистем. Цій закономірності відповідає *принцип узаємовизначення керуючої і керованої підсистем*.

4. Управління є одним із найскладніших специфічних видів людської діяльності. Для управління промисловими підприємствами характерні багаторівневість структури управління і вузька спеціалізація управлінських функцій. Це звужує коло розв'язуваних управлінських завдань, робить управління більш цілеспрямованим і ефективним. Крім того, промислові підприємства як один з основних своїх компонентів мають технічні об'єкти, що полегшує завдання технологізації виробничих процесів, надає їм характер більш детермінованих систем.

Для управління навчальним закладом характерні дворівнева у школах і чотирьохрівнева у вищих навчальних закладах адміністративна структура і низький рівень спеціалізації управлінської діяльності. У зв'язку з тим, що освітня установа є складною, ймовірнісною системою, такою складністю і багатоплановістю вирізняється й управлінська діяльність. В основі цієї діяльності лежать положення прогностики, педагогіки, психології, теорії управління, шкільної гігієни, юридичної науки, медицини, економічної теорії.

У зв'язку з цим ефективність управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів тим вища, чим повніше управлінська діяльність спирається на положення наук, що лежать у її основі. Цій закономірності відповідає *принцип науковості* управління навчальним закладом.

5. В управлінні школою є два типи завдань. Перші пов'язані зі стабілізацією наявної системи роботи навчального закладу. Таких завдань багато: забезпечення чистоти і порядку в навчальному закладі, своєчасна заміна педагогів, які захворіли, організація контролю за виконанням нормативних вимог до документації, до виконання навчальних програм, правил техніки безпеки. Ці завдання повторюються з року в рік.

Інші завдання пов'язані з розвитком наявної системи роботи. Вони виникають тоді, коли необхідно змінити зміст навчання, використовувати нові технології організації навчально-виховного процесу, змінити тип навчального закладу.

У навчальному закладі може скластися ситуація, коли для вирішення поточних управлінських завдань не розроблені стандартні, технологічні процедури. Тоді на вирішення цих повторюваних завдань витрачається багато сил і часу і, до того ж, названі завдання вирішуються не в повному обсязі. За такого становища поставити і вирішити завдання, пов'язані з розвитком навчального закладу, дуже проблематично.

Уся увага керівників зосереджується на поточних питаннях. Тому ставити й ефективно вирішувати завдання, що пов'язані з розвитком наявної системи роботи, може тільки навчальний заклад, який ефективно вирішує повсякденні управлінські завдання.

Водночас, якщо в навчальному закладі успішно вирішуються поточні завдання, він не може не ставити цільових завдань – стратегічних. Це пов'язано з тим, що навчальний заклад є відкритою, динамічною системою, і якщо вона не буде реагувати на зміни в мікро- і макросередовищі, то це неминуче дестабілізує її роботу.

Як наслідок, ефективність управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів тим вища, чим оптимальніше співвідношення об'єктивно необхідних оперативно-поточних і стратегічних завдань управління. Цій закономірності відповідає *принцип оптимального співвідношення оперативно-поточного і цільового стратегічного управління*.

6. Для реалізації мети навчального закладу необхідно створення соціально-прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, організаційних, правових, матеріально-фінансових, медичних і ергономічних умов.

Головне місце в системі груп умов належить педагогічним. Саме вони визначають необхідні вимоги до всіх інших груп умов. Специфічними для педагогічних умов є взаємовідносини тільки з соціально-прогностичними умовами, що впливають на постановку тих або тих педагогічних і управлінських завдань.

В управлінській практиці нерідко трапляється так, що діяльність керівника навчального закладу зосереджується в одному випадку на створенні педагогічних умов, у другому – організаційних, у третьому – матеріально-фінансових. Проте в жодній із цих ситуацій управління не може бути ефективним. Таким воно стає в тому разі, якщо, з однієї сторони, педагогічна система навчального закладу будується на основі врахування прогностичного фону навчального закладу, досягнутого рівня інших груп умов, а з другої – педагогічні умови визначають спрямованість розвитку інших груп умов у зв'язку з появою нових педагогічних завдань.

Саме тому управління є ефективним, якщо забезпечуються єдність і цілісність усіх груп умов, що необхідні для реалізації мети навчального закладу. Цій закономірності відповідає *принцип цілісності умов*, що необхідні для реалізації мети навчального закладу.

7. За своєю природою педагогічна діяльність є творчою. Реалізація закладеного в ній потенціалу залежить від особливостей педагогів. Управління навчальним закладом може сприяти, може бути нейтральним, може протидіяти виявленню творчого характеру педагогічної праці.

Несприятливі умови для творчості виникають, якщо управління орієнтується на вплив, на наказ, на регламентацію процесу діяльності педагогів. У такій ситуації педагог стає лише простим виконавцем. Управління сприяє педагогічній творчості, якщо: орієнтує працівника на завдання його діяльності й надає йому самостійність у пошуку і реалізації засобів її здійснення; створює в навчальному закладі систему роботи, що стимулює самоаналіз результатів педагогічної діяльності; використовує як основний стимул розвитку творчості об'єктивне оцінювання результатів педагогічної праці; створює в навчальному закладі умови для своєчасного і якісного підвищення кваліфікації, самоосвіти; орієнтує колектив на вирішення актуальних для навчального закладу педагогічних завдань; формує в педагогічному колективі суспільну думку, яка підтримує творчий пошук педагогів.

Як наслідок, ефективність управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів тим вища, чим повніше реалізується творчий потенціал педагогічної праці. Цій закономірності відповідає *принцип спрямованості управління на реалізацію творчого потенціалу педагогічної праці*.

8. Тривалий час в освіті не було системи добору і підготовки керівників навчальних закладів. Робота з ними обмежувалася лише підвищенням кваліфікації, якої найчастіше не було. Ця ситуація погіршувалася ще і тим, що в авторитарну епоху до управління навчальним закладом приходили, як правило, люди, які схильні до авторитарного стилю управління. Вони і дотепер переважають серед керівників навчальних закладів.

Зміни уявлень про принципи побудови суспільства, про сутність управління навчальним закладом, що відбуваються останнім часом, зумовлюють зміну уявлень про особистість і діяльність керівника навчального закладу.

Сучасному керівнику, крім професійно-педагогічної спрямованості, необхідна професійно-управлінська спрямованість, крім педагогічних здібностей, – управлінські здібності, крім педагогічної компетентності, – управлінська компетентність. Якщо використовувати положення соціоніки, то необхідно зазначити, що керівник повинен мати розвинені етику і сенсорику, що створює основу для демократичного стилю управління. Переважання у значній кількості сучасних керівників поєднання сенсорики і логіки як головних функцій – інформаційних каналів зв'язку з середовищем є особистісною основою авторитарності в управлінні.

Професіоналізм управлінської діяльності може бути сформований тільки на основі професіоналізму особистості керівника, що припускає створення системи добору керівників та їхньої підготовки. Основою формування професіоналізму особистості та діяльності керівника навчального закладу є уявлення про результати управлінської діяльності – умови, що необхідні для реалізації мети навчального закладу. Саме тому ефективність управлінської діяльності освітнім середовищем професійного розвитку вчителів тим вища, чим вищий рівень професіоналізму особистості й діяльності керівників навчальних закладів. Цій закономірності відповідає *принцип професіоналізму особистості та діяльності керівника навчального закладу*.

9. Необхідність в управлінні виникає тоді, коли потрібно об'єднати людей навколо загальної мети. Ця особливість припускає використання цілеспрямованих управлінських впливів. У панівній тривалий час парадигмі управління тлумачили як вплив керуючої підсистеми на керовану. Такий вплив не дорівнює впливу на окремих підлеглих, але в реальному житті відбувалася заміна, і велика частина керівних впливів спрямовувалися не на керовану підсистему, а на окремих підлеглих. Так робиться спроба стандартизації, регламентування, контролю всієї службової поведінки людини. При цьому не враховуються об'єктивно властиві навчальному закладу, педагогічному й управлінському процесу особливості.

У педагогічній діяльності, крім завдань, що потребують колективних зусиль, є індивідуальні педагогічні завдання. У здійсненні їх на перший план виходять механізми самоорганізації і саморегулювання. Проте й у вирішенні завдань, що потребують колективних педагогічних зусиль, використання механізмів самоорганізації і саморегулювання – шлях більш ефективний, ніж пряма регламентація діяльності педагога. Як наслідок, ефективність управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів тим вища, чим оптимальніше співвідношення цілеспрямованих управлінських впливів, самоорганізації й саморегулювання.

Характер співвідношення цих механізмів управління визначається панівною парадигмою управління навчальним закладом, особливостями розв'язуваних педагогічних завдань, рівнем розвитку педагогічного колективу. Цій закономірності відповідає *принцип оптимального співвідношення цілеспрямованих управлінських впливів, самоорганізації і саморегулювання*.

10. На початку ХХ ст. А. Файоль виділяє основні функції управління: передбачення, планування, організацію, контроль, координацію. Історія розвитку теорії

управління підтверджує обґрунтованість виділення таких функцій, як планування, організація, контроль. Багато дослідників, крім цих функцій, виділяють регулювання. У зв'язку з тим, що кожна функція – це необхідний вид управлінської діяльності, без якого не можуть реалізовуватися цілі управління, вони базуються на відповідних закономірностях.

Навчальний заклад і його підсистема – внутрішнє управління – є складними системами. Цей висновок базується на особливостях цілей, які реалізують ці системи. Такі цілі є надзвичайно складними. Для реалізації їх використовуються різноманітні управлінські цикли. Їх реалізація залежить від великої кількості людей – педагогів, батьків, учнів, студентів. У зв'язку з цим однією з найважливіших умов здійснення управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів є його планованість. Реалізація цієї закономірності припускає, що в усіх управлінських циклах ставляться прогностичні, конкретні цілі, які виконуються за плановий період, що враховують особливості навчального закладу, визначаються шляхи їх здійснення, зміст, терміни, форми майбутньої діяльності.

Не випадково, управління ефективно, якщо здійснюється на основі науково обґрунтованого плану роботи. Цій закономірності відповідає *принцип планованості управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів*.

11. План роботи – це модель майбутньої діяльності. Він відповідає на запитання про те, що, хто, коли і для чого повинний робити. У плані подано всі основні компоненти майбутньої діяльності, показано їх взаємозв'язок, послідовність. Але для того щоб розроблена в плані структура управління стала реально функціонувати, необхідно вирішити три основних завдання: ознайомити працівників зі змістом майбутньої діяльності, забезпечити психологічне прийняття поставлених цілей роботи, підготувати працівників до виконання своїх функцій із реалізації запланованого.

Для реалізації цих завдань можуть бути використані численні прийоми. Серед них – залучення педагогів до визначення цілей роботи, планування її змісту, використання різноманітних форм ознайомлення з планом роботи навчального закладу, застосування багатого арсеналу форм методичної роботи з педагогами. Якщо управління будується на основі названої закономірності, зміст і структура управлінської діяльності відповідають поставленим цілям.

Отже, ефективність управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів тим вище, чим повніше в структурі управлінської діяльності реалізується науково спланований зміст діяльності в тому або іншому управлінському циклі. Цій закономірності відповідає *принцип оптимальної структури управління*.

12. Оскільки результати управлінської діяльності дуже рідко цілком збігаються з поставленими цілями, то для зближення їх необхідна зворотна інформація від керованої підсистеми до керуючої підсистеми. У зв'язку з тим, що керована підсистема включає навчально-виховний процес, матеріальні об'єкти, людей, інформація про її стан значна за обсягом і різнопланова. Проте для забезпечення процесу реалізації поставлених цілей управління необхідні передусім два види інформації – про відхилення результатів управління від поставлених цілей і про причини відхилень, які виникли.

Необґрунтоване розширення зворотної інформації може вести не до підвищення, а до зниження ефективності керування. Це пов'язано з тим, що на збирання інформації, яка не пов'язана з поставленими цілями, витрачається багато часу і сил. І якщо навіть така інформація аналізується, узагальнюється і на її основі приймаються рішення, то, оскільки вони не пов'язані з поставленими цілями, реалізація їх веде до розпилення сил, знижує цілеспрямованість управління. Така інформація є надлишковою і створює інформаційний шум.

Таким чином, управління ефективне, якщо забезпечене достатньою інформацією про реалізацію прийнятих у тому або тому управлінському циклі управлінських рішень. Цій закономірності відповідає *принцип зворотного зв'язку*.

13. На педагогічний процес і управління впливають численні внутрішні й зовнішні чинники, що можуть дестабілізувати функціонування навчального закладу, протидіяти реалізації поставлених цілей управління, збільшувати міру розмаїтості педагогічного й управлінського процесу. Зростання рівня ентропії – міри, ступеня непевності (хаотичності) ймовірнісних систем може істотно впливати на ефективність їх функціонування. Управління спрямоване на зменшення рівня ентропії, зменшення рівня розмаїтості навчально-виховного управлінського процесу до меж, що дають змогу забезпечити реалізацію поставлених цілей.

На реалізацію названого закону спрямовані функції управління школою. Так, планування встановлює міру розмаїтості шкільних підсистем, організація – забезпечує підготовку працівників до зменшення розмаїтості, контроль передбачає з'ясування рівня розмаїтості, а регулювання – це функція, що цілком спрямована на зменшення розмаїтості керованих процесів, зближення проміжних і запланованих результатів діяльності.

На зменшення рівня розмаїтості спрямована більшість документів навчального закладу – концепція діяльності, устав навчального закладу, плани роботи, накази, положення, пам'ятки, кваліфікаційні характеристики, посадові обов'язки. Крім того, рівень розмаїтості керованих процесів значною мірою залежить від рівня їх технологічності. При цьому чим вища технологічність, тим нижчий рівень розмаїтості цієї системи. Проте в соціальних системах, головний компонент яких – людина, є межа зменшення розмаїтості параметрів системи. Перевищення цієї межі веде частіше всього до заперечення цілей системи. Найважливішим чинником, що визначає міру необхідної розмаїтості, є науково обґрунтована ціль у тому або тому управлінському циклі.

Як результат, ефективність управління тим вища, чим повніше забезпечується рівень необхідної розмаїтості підсистем навчального закладу. Цій закономірності відповідає *принцип необхідної розмаїтості*.

14. Кожна з функцій управління є об'єктивно необхідним видом управлінської діяльності. Реалізація кожної наступної функції значною мірою залежить від того, наскільки повно реалізується попередня функція. Так, якщо в ході планування поставлено неконкретні цілі, то настільки ж неконкретною буде методична робота з підготовки педагогів до їх здійснення. У такій ситуації настільки ж неконкретними і формальними будуть контроль і регулювання керованого процесу.

Не дає результату і гіпертрофіювання тієї або тієї функції управління. Протягом десятиліть основний зміст управлінської діяльності, особливо в загальноосвітніх школах, становив контроль. Проте в умовах, коли питання цілепокладання в управлінській діяльності, планування роботи були розроблені недостатньо, контроль не міг дати суттєвих результатів.

Особливе місце серед усіх функцій керування займає планування, оскільки якщо план роботи навчального закладу не відповідає наявним вимогам, наступні за плануванням функції управління не можуть бути ефективними. У свою чергу, навіть правильно складений план роботи не вплине на функціонування навчального закладу, якщо не буде підкріплений відповідною йому організацією, що задає структуру управління, контролем і регулюванням.

Саме тому управління ефективне, якщо забезпечується цілісність усіх функцій управління в кожному з управлінських циклів. Цій закономірності відповідає *принцип цілісності функцій управління*.

Висновки. Здійснення управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів відповідно до вимог, що впливають із розроблених закономірностей і принципів, цілком залежить від управлінської діяльності керівників навчальних закладів. У зв'язку з цим виникає проблема підготовки керівників навчальних закладів до науково обгрунтованої управлінської діяльності. Розв'язати цю проблему шляхом ознайомлення адміністраторів освітніх установ із номенклатурою розглянутих закономірностей неможливо. Цього явно недостатньо, тому що кожна із закономірностей – це висновок, який базується на аналізі й узагальненні численних фактів і положень. Глибоке засвоєння системи закономірностей можливе лише як результат цілісного оволодіння всіма складовими теорії управління навчальними закладами.

Список використаної літератури

1. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. пос. / Є. М. Хриков. – Київ : Знання, 2006. – 365 с.
2. Конаржевский Ю. А. О некоторых проблемах управления школой / Ю. А. Конаржевский // Советская педагогика. – 1985. – № 2. – С. 50–53.
3. Орлов А. А. Управление учебно-воспитательной работой в общеобразовательной школе общества развитого социализма : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Орлов. – Москва, 1985. – 32 с.
4. Коротяев Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий / Б. И. Коротяев. – Москва : Просвещение, 1986. – 208 с.
5. Пикельная В. С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект) / В. С. Пикельная. – Москва : Высшая школа, 1990. – 175 с.
6. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы : дидактический аспект / В. И. Бондарь. – Киев : Радянська школа, 1987. – 160 с.
7. Хрыков Е. Н. Теория и практика внутришкольного управления / Е. Н. Хрыков. – Луганск, 1997. – 118 с.
8. Щоголева Л. Стратегічне управління освітнім закладом як соціальною системою [Електронний ресурс] / Л. Щоголева, В. Вознюк // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_70.
9. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; пер. с англ. Л. И. Евенко. – Москва : Дело, 1997. – 704 с.
10. Вознюк Т. Г. Менеджмент навчально-виховного процесу : навч.-метод. посібник [для керівників структур. ланок вищ. мед. навч. закладів I-II рівнів акредитації] / Т. Г. Вознюк. – Київ : Здоров'я, 2002. – 127 с.

References

1. Hrykov, E. M. (2006). *Management schools: teach. guidance's*. Kyiv: Znannya (in Ukr.)
2. Konarzhewskiy, Yu. A. (1985). On some problems of school management. *Sovetskaya pedagogyka (Soviet pedagogy)*, 2, 50–53 (in Russ.)
3. Orlov, A. A. (1985). *Management of educational work in the general education school of the society of developed socialism: the author's abstract of the dissertation of the doctor of pedagogical sciences*. Moscow
4. Korotyayev, B. I. (1986). *Pedagogy as a set of pedagogical theories*. Moscow: Prosveschenie (in Russ.)
5. Pikelnaya, V. S. (1990). *Theoretical bases of management (school-research aspect)*. Moscow: Soviet school (in Russ.)
6. Bondar, V. I. (1987). *Managerial activity of the principal: didactic aspect*. Kyiv: Soviet school (in Ukr.)
7. Hryikov, Ye. N. (1997). *Theory and practice of in-school management*. Lugansk (in Russ.)
8. Shchokolieva, L. (2014). Strategic management of the basic mortgage of the social system. *Nova pedahohichna dumka (New pedagogical thought)*, 2. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_70. (in Ukr.)
9. Meskon, M. (1997). *Fundamentals of management*. Moscow: Delo (in Ukr.)
10. Voznyuk, T. G. (2002). *The management of the educational process*. Kyiv: Zdorov'ya (in Ukr.)

Abstract. *Martynets L. A. Laws and principles of educational environment management of teachers' professional development.*

Introduction. *Today, the modern school stands before one of the difficult tasks: to prepare a new generation of teachers for work in new conditions. Recent changes in education lead to reform of the entire educational system respectively other professional competence of the teacher are mobilized, other values and a new vision of oneself in the profession are actualized. The teacher should be able to make decisions and must be responsible for them. Undoubtedly, nowadays there is the necessity of new approaches to training, the most important features of which are erudition, communicative*

competence, independence, professional mobility, educational skills, professional maturity, professional development, creativity, self-organizing, self-development, life-long education.

Purpose. *Disclosure of laws and principles of educational environment management of teachers' professional development.*

Results. *During the research the laws and principles of educational environment management of teachers' professional development were singled out: 1) effectiveness of educational environment management of teachers' professional development depends on how many peculiarities of impact of environment in its activity are taken into account – the principle of predictability; 2) management is effective if it provides the highest possible level of implementation of the conditions provided by the state for the functioning of the institution – the principle of unity of state and internal control mechanisms; 3) the higher the inter-definition level of control and manageable subsystems, the greater is the effectiveness of educational environment management of teachers' professional development – the principle of inter-definition control and manageable subsystems; 4) the fuller management activities are based on the theorems of science lying at its base the greater is the effectiveness of educational environment management of teachers' professional development is higher, – the principle of scientific management of institution; 5) the higher the optimal ratio of objectively necessary operational and current and strategic objectives of management, the greater is the effectiveness of educational environment management of teachers' professional development – the principle of optimal ratio of operational and current and target strategic management; 6) management is effective if it is provided with the unity and integrity of all groups of the conditions necessary for the realization of the institution goals – the principle of the integrity of conditions necessary for the realization of the institution goals; 7) the more fully the creative potential of pedagogical workers is realized the higher the effectiveness of educational environment management of teachers' professional development – the principle of orientation management on the creative potential of pedagogical work; 8) the higher the level of personality professionalism of the leaders of educational institutions the greater the effectiveness of educational environment management of teachers' professional development, – the principle of personality professionalism of the head of the institution; 9) the more optimal is the ratio of purposeful management influences, self-organization and self-regulation the higher is the effectiveness of educational environment management of teachers' professional development – the principle of best ratio of focused management actions, self-organization and self-regulation; 10) management is effective if it is based on scientifically grounded work plan – the principle of educational environment management of teachers' professional development planning; 11) the fuller the scientifically planned content of activity in a given cycle of management is realized in the structure of management activity the higher is the effectiveness of educational environment management of teachers' professional development – the principle of optimal management structure; 12) management is effective if it is provided with sufficient information about the implementation of administrative decisions accepted in a given cycle of management – the principle of feedback; 13) the fuller the level of the necessary diversity of the institution subsystems is provided the higher is the effectiveness – the principle of necessary diversity; 14) management is effective if it is provided with the integrity of all management functions in each management cycle – the principle of the integrity of management functions.*

Originality. *Laws and principles of educational environment management of teachers' professional development are generalized.*

Conclusion. *Realization of management of educational environment management of teachers' professional development in accordance with the requirements resulting from designed laws and principles completely depends on the management activity of the heads of educational institutions. In connection with this arises the problem of preparing the heads of educational institutions to science-based management activity.*

Key words: *management; professional development; educational environment; law; principle management; professional development; educational the middle; legitimacy; principle; educational system; teachers; management of an educational institution.*

*Одержано редакцією 31.08.2017
Прийнято до публікації 07.09.2017*

УДК 378.147.091.3:811 (045)

ОСОВА Ольга Олексіївна,
доцент кафедри іноземної філології,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія» Харківської обласної ради,
кандидат педагогічних наук, Україна

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

***Анотація.** У процесі проведеного дослідження виявлено, що однією з умов ефективного запровадження інноваційних технологій навчання іноземних мов є розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення, основними напрямками реалізації якого є, по-перше, розроблення програм, що активізують інноваційну діяльність суб'єктів педагогічного процесу; по-друге, розроблення навчально-методичного забезпечення, що необхідне для реалізації цих програм. Перший напрям було конкретизовано через розроблення програм навчальних курсів «Сучасні підходи до викладання іноземної мови» та «Інноваційні підходи до викладання іноземної мови», які введено у процес професійної й практичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Завдання щодо забезпечення методичного супроводу для розроблених програм носило системний характер і комплексно охоплювало питання, закладені в їх змісті.*

***Ключові слова:** викладач; студент; педагогічний вищий навчальний заклад; інноваційні технології; навчання іноземних мов; навчальна програма; навчально-методичне забезпечення; методичний супровід.*

Постановка проблеми. Сучасна система підготовки майбутніх учителів перебуває на етапі модернізації в галузі вищої освіти, а також законодавчих змін [1]. Ці процеси спричинені інтеграційними і глобалізаційними тенденціями, намаганнями наблизити вітчизняну систему освіти до європейської, а також вимогами суспільства до таких фахівців. У зв'язку з цим особливого значення в підготовці набуває іншомовний складник. Відтак, виникає потреба пошуку нових технологій навчання іноземних мов. Традиційні методи вже не повністю задовольняють навчальні потреби і сформульовані вимоги до фахівця нової генерації, оскільки зміна освітньої парадигми змінює відносини між викладачем і студентом. Нині ми говоримо про суб'єкт-суб'єктні відносини, активну роль того, хто навчається, а також зміну ролі викладача, який набуває функції координатора освітнього процесу, а не ретранслятора знань [3]. Усе це змушує викладачів педагогічних вищих навчальних закладів шукати нові шляхи, опановувати і впроваджувати інноваційні технології навчання іноземних мов, що дозволяє реалізувати зазначені вище функції. Реорганізація навчального процесу на базі нових технологій ставить завдання забезпечення необхідної якості підготовки фахівців, адаптації змісту освітніх програм і розроблення навчально-методичного забезпечення відповідно до потреб міжнародного ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти застосування інноваційних технологій у професійній діяльності знайшли висвітлення в таких напрямках: теоретичні питання педагогічної інноватики (Л. Гусак, Л. Даниленко, І. Дичківська, І. Підласий, С. Сисоева, М. Чепіль, О. Шапран та ін.); упровадження педагогічних технологій у вищих навчальних закладах (В. Паламарчук, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко та ін.). Науковці звернули увагу на застосування педагогічних інновацій в освітньому процесі школи (Л. Березівська, І. Богданова, О. Коберник та ін.); творче зростання вчителя в умовах інноваційної діяльності (І. Аркін, А. Гільбух, В. Загвязинський, М. Поташнік, Н. Юсуфбекова та ін.); готовність педагога до інноваційної діяльності (О. Біляковська, Т. Демиденко, Н. Клокар, К. Макагон, Т. Перекрыстова, В. Уруський та ін.).

Проблему застосування інноваційних технологій у навчанні іноземних мов розглядали такі зарубіжні вчені, як Д. Фріман, П. Рейлі, Дж. Річардз, Т. Роджерз, Т. Селсбері, С. Севігнон, І. Тінг, М. Туллі, М. Варшауер та ін.

Водночас аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблема навчально-методичного забезпечення реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов студентів вищих педагогічних закладів освіти протягом багатьох років не була предметом спеціальних наукових досліджень. У сучасній педагогічній науці бракує праць, у яких було б представлено змістово-методичний аспект досліджуваної проблеми.

Мета статті – презентувати досвід навчально-методичного забезпечення реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. У процесі проведеного дослідження виявлено, що однією з умов ефективного запровадження інноваційних технологій навчання іноземних мов є розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення, основними напрямками реалізації якого є, по-перше, розроблення програм, що активізують інноваційну діяльність суб'єктів педагогічного процесу; по-друге, розроблення навчально-методичного забезпечення, необхідного для реалізації цих програм.

Перший напрям було конкретизовано через розроблення програми навчального курсу «Сучасні підходи до викладання іноземної мови», який уведено в процес професійної і практичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в Харківській гуманітарно-педагогічній академії, які отримували освітньо-кваліфікаційний рівень «спеціаліст», а також програми навчального курсу «Інноваційні підходи до викладання іноземної мови у ВНЗ», який уведено у процес професійної й практичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, які отримують освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр».

Перед курсом «Інноваційні підходи до викладання іноземної мови у вищій школі» ставляться такі завдання: 1) створити для студентів широку теоретичну базу, що розкриває загальні й спеціальні закономірності процесу навчання іноземної мови як засобу спілкування, освіти, виховання й розвитку, яка включає, крім методичних знань, також знання з суміжних із методикою наук (психолого-педагогічних, філологічних), і на цій основі сформулювати уявлення про зміст і структуру інноваційної педагогічної діяльності викладача іноземної мови; 2) ознайомити студентів із найбільш відомими інноваційними підходами, системами і методами, формами і засобами навчання іноземної мови, а також сформулювати в них вміння творчо застосовувати свої знання на практиці з урахуванням конкретних умов; 3) на базі одержаних теоретичних знань розвивати у студентів інноваційне мислення, яке допоможе майбутнім викладачам іноземної мови у вирішенні різноманітних методичних задач, що виникають у навчально-виховному процесі з іноземної мови у вищій школі; 4) сприяти формуванню соціокультурної компетенції майбутнього викладача іноземної мови [2].

Програма базується на модульній організації навчання. До кожного модуля розроблено тестові завдання, які дозволяють перейти студентам на «рейки самонавчання». Окрім того, передбачено заходи і для систематизації знань через вивчення опорних матеріалів до всіх тем.

У подальшому перед нами постало завдання щодо забезпечення методичного супроводу розроблених програм. Ця робота носила системний характер і комплексно охоплювала питання, що закладені в їх змісті. Її результатом став навчально-методичний посібник «Методика та практика проведення тематичних заходів під час викладання професійно-орієнтованих дисциплін», що підготовлений у співавторстві з викладачами кафедри іноземної філології. Посібник вмщував моделі тематичних заходів на основі використання інноваційних технік та інформаційно-комунікаційних

технологій навчання. Основна мета представленого посібника полягала в розвитку і вдосконаленні професійно-педагогічної компетентності вчителів і викладачів іноземної мови, розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів, а також ознайомленні з можливостями сучасних технологій у навчанні іноземної мови. Опитування викладачів і студентів щодо важливості й актуальності зазначеного видання у процесі вивчення іноземних мов виявило значний інтерес до практичних розробок занять на основі використання інноваційних технологій навчання. Це стало підставою для поглибленого вивчення інноваційних технологій навчання іноземних мов.

Результатом цієї роботи стало розроблення наступного методичного посібника за участю автора дослідження: «Театралізована діяльність на заняттях іноземних мов», що включав розгорнуті рекомендації щодо постанови драматичних творів, п'єс, позааудиторних заходів під час організації професійно-педагогічної взаємодії суб'єктів навчання. Для більш глибокого розуміння ролі театралізованої діяльності під час навчання іноземних мов майбутніх учителів іноземної мови в посібнику представлено історичні відомості щодо виникнення театралізованого методу і схарактеризовано ключові іншомовні компетенції, що розвиваються у процесі використання технології театралізованого навчання.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що викладачі іноземних мов вищих педагогічних навчальних закладів України у процесі підготовки студентів в основному використовують підручники британських (Pearson Longman, MacMillan, Express Publishing, Oxford University Press), німецьких (Hueber, Langenscheidt, Cornelsen, Klett) і французьких (Cle International, Hachette) видавництв навчальної літератури, оскільки, у порівнянні з вітчизняними, вони спрямовані на формування у студентів іншомовної комунікативної / професійної компетентності. Проте, як показало опитування викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, незважаючи на те, що автентичні підручники і посібники з іноземних мов є комунікативно спрямованими навчальними матеріалами, що охоплюють усі види мовленнєвої діяльності, як правило, належним чином проілюстровані, мають широкий спектр інноваційних методів навчання, вони не враховують специфіки умов викладання іноземної мови в педагогічному ВНЗ України, а також труднощів вивчення цієї мови на базі української, презентують лише загальну культуру країни, мова якої вивчається.

Це стало підставою для укладання автором дослідження навчально-методичного посібника «Konjunktiv» з дисципліни «Друга іноземна мова. Німецька», «Методичних вказівок до практичного перекладу складнопідрядних речень у німецькій мові», «Методичних вказівок щодо організації позааудиторного читання в системі вивчення курсу «Друга іноземна мова. Німецька», у яких представлені комплекси комунікативних вправ і завдань, що спрямовані на розвиток творчого потенціалу студентів – майбутніх педагогів. До останніх належать дискусії, обговорення, дебати, проектні роботи, що спрямовані на підготовку майбутнього вчителя. Як показало проведенне дослідження, використання представленого навчально-методичного супроводу в практиці вищих педагогічних навчальних закладів сприяло тому, що студенти, окрім засвоєння лексичних одиниць, граматичних структур і вміння спілкуватися іноземною мовою, навчалися вести бесіду, організовувати аудиторію, підбивати підсумки сказаного, об'єктивно оцінювати те, що відбувається. Завдяки цьому реалізовувалася педагогічна спрямованість підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Надаючи важливого значення здоров'язберігаючим технологіям у процесі реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов, автором дослідження разом із викладачами кафедри педагогіки та психології, кафедри іноземної філології ХГПА було укладено навчально-методичний посібник «Фізкультхвилинки та ігри на перервах», у якому обґрунтовувалося важливість проведення фізкультхвилинки та ігор, надано рекомендації щодо їх проведення іноземною мовою.

Водночас була виявлена недостатня увага до забезпечення методичними матеріалами інноваційної науково-дослідницької роботи студентів. Тож було прийнято рішення по усуненню цього недоліку. У межах реалізації зазначеного завдання на засадах системності було розроблено «Методичні рекомендації щодо виконання та захисту дипломних робіт зі спеціальності 7.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Англійська мова»», а також навчально-методичний посібник «Види навчально- та науково-дослідної роботи студентів», що комплексно охоплювали всі види навчальної й науково-дослідницької роботи фахівця, схарактеризовували методи педагогічних і лінгвістичних досліджень, вміщували інформацію щодо створення візуального супроводу під час виступу на конференціях, захисту курсових, дипломних робіт. Так, у розділі «Методичні рекомендації щодо створення візуального супроводу навчального процесу» подано структуру мультимедійної презентації, вимоги до її змісту, вказівки щодо створення мультимедійних презентацій, елементи слайдової презентації, використання анімаційних ефектів. Такий підхід до організації науково-дослідницької роботи студентів – майбутніх педагогів переслідував головну мету – формування готовності до використання інноваційних технологій навчання через розвиток творчих здібностей, що необхідні для реалізації інноваційної компетенції майбутніх педагогів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, навчально-методичне забезпечення реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов забезпечує: впровадження ігрових технологій, інтерактивності навчання; можливість самоконтролю; організацію навчання з урахуванням індивідуального темпу опрацювання навчального матеріалу, початкового рівня знань і навичок студента з іноземної мови; взаємодію з іншими учасниками навчального процесу не тільки під час аудиторної роботи, але й у процесі виконання самостійної роботи; надання регульованого характеру самостійній роботі з іноземної мови; можливість розширення навчального простору, що обмежений програмою й підручником, через аналіз інформаційних джерел Інтернет, та розширення знань майбутньої професії вчителя; сприяння створенню іншомовного комунікативного середовища; використання творчих завдань, що передбачають пошук і аналіз; упровадження наскрізної проектної роботи студентів; розв'язання проблемних і ситуативних завдань, у яких моделюються певні професійні ситуації; пріоритет комунікативних технологій, що передбачає можливість формувати в користувача вміння й навички іншомовного спілкування в усній і писемній формах.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні проблеми формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до застосування інноваційних технологій навчання, а також критеріїв визначення цієї готовності.

Список використаної літератури

1. Котенко О. В. Особистість вчителя у процесі іншомовної взаємодії на уроках іноземної мови : materialy VIII mezinárodní vědecko – praktická conference [«Efektivní nástroje moderních věd - 2012»] – Díl 19 Pedagogika. – Praha: Publishing House «Education and Science» s.r.o. – Stran. 65–69.
2. Осова О. О. Інноваційні підходи до викладання іноземної мови у ВНЗ : програма навчальної дисципліни / О. О. Осова ; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. – Харків, 2017. – 15 с.
3. Пономарьова Г. Ф. Нові педагогічні технології : навч.-метод. посіб. / Г. Ф. Пономарьова, О. О. Бабакіна, С. Б. Беляєв. – Харків : ХГПА, 2013. – 282 с.

References

1. Kotenko, O. V. (2012). Teacher's personality in the process of foreign language interaction at foreign language lessons. *Materialy VIII mezinárodní vědecko – praktická conference «Efektivní nástroje moderních věd - 2012»*. Prague: Publishing House «Education and Science», 65–69 (in Ukr.)
2. Osova, O. O. (2017). *Innovation approaches to foreign language teaching in higher educational establishments: educational program*. Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council. Kharkiv (in Ukr.)

3. Ponomarova, H. F., Babakina, O. O., & Bieliaiev, S. B. (2013). *New pedagogical technologies*. Kharkiv: КНРА (in Ukr.)

Abstract. *Osova O. O. Educational and methodological support for innovation technologies realization in foreign language teaching.*

Introduction. *Modern system of future teachers training is undergoing modernization in sphere of higher education as well as legislative changes. These processes are caused by integration and globalization tendencies, efforts to approximate national educational system to European standards. Consequently, a foreign language component in education is getting more and more important. So, a necessity arises to search for new technologies in foreign language teaching. Reorganization of the educational process on the grounds of new technologies sets the task to adapt the content of the educational programs and to develop educational and methodological support in accordance with the demands of the international labor market.*

Purpose. *The aim of the article is to present the experience of the educational and methodological support for the realization of innovation technologies in foreign language teaching in higher educational establishments.*

Results. *In the course of the research it has been found out that one of the conditions to effectively implement innovation technologies in foreign language teaching is to work out corresponding educational and methodological support. The main stages of its realization include: firstly, development of the programs that activate innovation activity of the pedagogical process subjects; secondly, working out the educational and methodological support, which is necessary for the realization of the developed programs. The first stage was realized through the development of the educational program for the academic discipline «Modern approaches to foreign language teaching», as well as the educational program for the academic discipline «Innovation approaches to foreign language teaching in higher educational establishments». After that we faced the necessity to work out the methodological support for the developed programs. This work was carried out systematically and covered the whole range of the questions included in its content. As a result, educational and methodological manuals «Methodology and practice of theme events holding in the course of professionally-oriented disciplines teaching», «Theatrical activities at foreign language lessons», etc. were developed. These teaching aids present the models of theme events on the grounds of innovation techniques application and information-communicative educational technologies, detailed recommendations as for the production of drama, plays, extracurricular activities in the process of professional pedagogical interaction of the subjects of education, etc.*

Originality. *The author has for the first time improved the educational and methodological support for the realization of innovation educational technologies in the process of foreign language teaching in higher pedagogical educational establishments. It includes the package of teaching methodological aids and suggests a variety of active forms and methods of education which can be used in class or as extracurricular educational activities.*

Conclusion. *Educational and methodological support for the realization of innovation technologies in foreign language teaching promotes implementation of edutainment technologies, interactive studying; ensures cooperation of the participants of the educational process not only in class, but also in the course of self-work; regulates the character of self-work on foreign languages; enables to widen the educational area, limited by the program and the textbook, through the analysis of the Internet data source, which, in its turn, broadens the knowledge about the future teaching profession; encourages the development of foreign language communicative environment; application of creative tasks based on search and analysis; implementation of students' continuous project work; solution of problem and situational tasks that model certain professional situations.*

Key words: *lecturer; student; higher pedagogical educational establishment; innovation technologies; foreign language teaching; educational program; educational and methodological software; methodological support.*

Одержано редакцією 25.09.2017
Прийнято до публікації 04.10.2017

УДК 378:57 (045)

ПТАШЕНЧУК Оксана Олексіївна
аспірантка кафедри педагогіки, Сумський
державний педагогічний університет імені
А. С. Макаренка, Україна

НАБУТТЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ БІОЛОГІЇ ЯК ВИМОГА ЧАСУ

***Анотація.** Розкрито протиріччя між необхідністю будувати освітній процес у середній школі на засадах компетентнісного підходу та переважно традиційними підходами до набуття дослідницької компетентності майбутніми вчителями в педагогічних вищих навчальних закладах. Висвітлено питання щодо набуття дослідницької компетентності майбутніми вчителями біології як пріоритетного напрямку їхньої професійної підготовки і визначено перепони, що заважають цьому. На основі аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду розкрито власне бачення сутності дослідницької компетентності майбутнього вчителя біології.*

***Ключові слова:** компетентність; дослідницька компетентність; дослідницька компетентність майбутнього вчителя біології; студенти-біологи; сучасна освіта; освітній процес; професійна підготовка; педагогічні вищі навчальні заклади.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни у світі та в Україні, зокрема, стали причиною модернізації й докорінних змін у всіх сферах людського життя і, насамперед, у системі освіти. У сучасних умовах глобалізації та інформатизації важко бути креативним і конкурентоспроможним, якщо володіти лише репродуктивними методами навчання й емпіричним рівнем пізнання. Обов'язкове засвоєння необхідної кількості знань і вмінь протягом навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) не гарантує успіху в подальшій професійній діяльності. Інформація так швидко оновлюється й змінюється, що протягом навчання неможливо озброїти майбутнього фахівця всіма тими знаннями і вміннями, що знадобляться йому в подальшій роботі. Крім того, сучасні реалії вимагають не тільки і не стільки застосування готових знань, скільки постійного опрацювання нової інформації, її трансформації у професійній діяльності, часто за нестандартних умов, і створення самостійних «продуктів».

Тож тенденції розвитку сучасного суспільства і стану освіти обумовлюють необхідність постійного пошуку нових підходів, принципів, змісту, методів, форм і технологій педагогічної діяльності. Одним із таких підходів є компетентнісний, який уже визнано на законодавчому рівні. Із прийняттям «Концепції профільного навчання в старшій школі» (2013 р.), «Концепції Нової української школи» (2016 р.) та Закону України «Про освіту» (2017 р.) планується широка реалізація компетентнісного підходу в умовах середньої освіти України. Аналіз цих законодавчих актів і нових навчальних програм із біології для загальноосвітніх навчальних закладів свідчить, що нова школа потребує нових учителів – таких, яким серед усіх інших важливих рис будуть притаманні якості дослідника, у яких на достатньому рівні буде сформовано дослідницьку компетентність.

Отже, виникає протиріччя між необхідністю будувати освітній процес у середній школі на засадах компетентнісного підходу та переважно традиційними підходами у ВНЗ до набуття майбутніми вчителями біології дослідницької компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування дослідницької компетентності студентів різних спеціальностей педагогічних ВНЗ розглянуто в працях як вітчизняних дослідників (Б. Андрієвський, М. Архипова, Н. Базурін, Л. Бурчак, Ю. Волинець, М. Головань, Г. Гордійчук, В. Єфименко, Г. Кіт, О. Мартиненко, О. Миргородська, Н. Мирончук, І. Раєвська, Н. Чайченко, Н. Шиян, В. Яценко), так і зарубіжних (І. Андриаті, А. Багачук, І. Богословська, О. Васильєва, Ф. Галіулліна,

В. Горова, Н. Долгова, Т. Долговицька, В. Єлагіна, С. Лукашенко, Л. Лукіна, Н. Морзе, О. Набієва, І. Пастухова, І. Пупиніна, Ю. Риндіна, В. Сотник).

Розроблення проблеми формування й розвитку дослідницьких умінь і дослідницької компетентності майбутніх учителів біології та студентів біологічного профілю знайшло відображення в науковому доробку ряду вітчизняних дослідників (С. Белкіна, Л. Бондаренко, Л. Горшкова, В. Грубінко, Ю. Кістін, Л. Коваль, Я. Логвінова, Н. Москалюк, М. Сидорович, А. Степанюк, Ю. Шапран) і зарубіжних (С. Бабичев, В. Данилевська, Т. Іванова, В. Константинов, Н. Петрова).

Мета статті – обґрунтувати необхідність набуття дослідницької компетентності майбутніми вчителями біології в системі вищої освіти, проаналізувати вітчизняний і зарубіжний досвід із даної проблеми, і на цій основі розкрити власне бачення сутності дослідницької компетентності майбутнього вчителя біології.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на велику кількість наукових досліджень, що присвячені проблемі формування дослідницької компетентності, дана тема залишається актуальною. На нашу думку, сам термін «дослідницька компетентність» потребує уточнення та уніфікації термінології, конкретизації сутності й змісту цього поняття.

У наукових педагогічних колах дотепер дискутується питання щодо єдності термінологічного апарату, особливо дефініцій «компетентність» і «компетенція». Як відомо, термін «компетентність» в освітній галузі не є новим, проте як якісна характеристика фахівця ввійшла до обігу відносно недавно. Свідченням цьому є відсутність терміну «компетентність» в Українському педагогічному словнику (1997 р.). За свідченням О. Овчарук (2003 р.), оперувати поняттям «компетентність» у тому сенсі, що пропонували європейські дослідники, українські освітяни почали на початку XXI ст. [1]. Оскільки після включення України в Болонський процес (2005 р.) та згідно з положеннями Берлінського Комюніке (2003 р.) і Лісабонської угоди (2007 р.) у нашій країні було розпочато модернізацію вищої освіти, що мало на меті реалізацію цілого ряду властивих європейському освітньому простору інновацій, чільне місце серед яких посідає компетентнісний підхід.

У зв'язку з цим, робоча група вітчизняних науковців і практиків на чолі з О. Савченко почала цілеспрямоване розроблення теоретичних і прикладних питань запровадження компетентнісного підходу в освіту України. І, як наслідок, у 2008 році у вітчизняній «Енциклопедії освіти» публікується стаття «компетентність у навчанні» (лат. *competentia* – коло питань, у яких людина добре розуміється), яку молода людина набуває не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, унаслідок впливу середовища». У цьому самому джерелі знаходимо визначення терміну «компетенція» – «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, що необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [2, с. 408–409].

Загалом термін «компетентність/компетенція» було впроваджено у США ще в 1959 р. із метою характеристики індивідуальних рис особистості, які б забезпечували бездоганне виконання роботи і здійснення професійної діяльності. Поняття «компетентнісна освіта» виникло у США в кінці 80-х – на початку 90-х років XX ст. згідно з новими вимогами бізнесу по відношенню до випускників ВНЗ у зв'язку з їхньою неспроможністю й неграмотністю щодо застосування професійних знань і вмінь під час конкретних виробничих ситуацій [3, с. 36].

Приблизно в цей самий час концепція компетентнісно зорієнтованої освіти впевнено ввійшла на освітні терени Європи. Так, наприклад, у 1986 р. цю концепцію було покладено в основу національної системи кваліфікаційних стандартів Великої Британії. У 1997 р. у результаті співробітництва департаменту Швейцарії й

Національного центру освітньої політики США і Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні і концептуальні засади», експертами якої виступали представники освіти, бізнесу, охорони здоров'я.

Головні засади «Болонської декларації» (1999 р.) терміном «компетентність» переорієнтували мету вищої освіти від суто академічних норм оцінювання до комплексного оцінювання професійної і соціальної підготовленості випускників ВНЗ, зокрема педагогічних. Поняття компетентності експертами країн ЄС визначається як здатність ефективно і творчо застосовувати знання й уміння як у міжособистісних стосунках, так і у професійних ситуаціях. Міжнародна комісія Ради Європи трактує «компетентності» як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації.

«Компетентність», за визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (2001 р., США), – це спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, вирішувати завдання або реалізовувати функції роботи. При цьому поняття компетентності містить в собі визначений набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості відповідати або навіть перевершувати певні стандарти в конкретній професійній галузі або певній діяльності. Схоже змістове навантаження несе термін «компетентність» за А. Хуторським (2002 р.), який трактує дану дефініцію як поєднання знань, умінь і навичок, здібностей, досвіду, що дозволяє ефективно визначати і розв'язувати проблеми, що характерні для певної сфери діяльності.

Аналіз наукових публікацій останніх років показав, що переважна більшість вітчизняних дослідників (Н. Бібік, С. Бондар, Л. Ващенко, Л. Величко, М. Головань, Н. Матяш, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, В. Яценко) погоджуються з західними і американськими дослідниками та вважають поняття «компетентність» більш широким, ніж сукупність знань, умінь і навичок. Вони розглядають «компетентність» як інтегрований результат освіти, набуту характеристику особистості і вважають, що формування компетентності «передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосувавши досвід у проблемних умовах» [4, с. 52].

Необхідно зазначити, що часто в публікаціях терміни «компетентність» і «компетенція» використовуються як синоніми. У нашому дослідженні ми дотримуємося визначень компетентності та результатів навчання, що задекларовані в Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), а саме: *компетентність* – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну і подальшу навчальну діяльність, є результатом навчання на певному рівні вищої освіти; *результати навчання* – сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що набуті особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити і виміряти.

Уважаємо, що ці визначення в порівнянні з аналогічними в «Енциклопедії освіти» значно повніше і глибше розкривають сутність цих понять. Традиційне змістове навантаження терміну «компетенція» як «наперед заданої вимоги до освітньої підготовки учня...» у Законі України «Про вищу освіту» тепер фактично несе дефініція «результати навчання».

У контексті сучасних освітніх реформ надзвичайно актуальною постає проблема професійної підготовки майбутніх учителів узагалі й учителів біології зокрема. Адже саме її розв'язання безпосередньо пов'язує завдання, що стоять перед реформуванням вищої та середньої освіти. Основне завдання сучасних педагогічних вищих навчальних закладів – це підготувати такого вчителя, який відразу після отримання диплому буде

спроможним і готовим працювати в «новій» українській школі, при цьому робити це творчо й ефективно, зможе реалізувати на практиці всі нововведення, що передбачено новими шкільними освітніми програмами всіх щаблів. Тому перед тим, як визначати зміст, форми і методи підготовки майбутніх учителів біології, треба проаналізувати, які результати навчання випускників ЗОШ, зокрема з біології, хоче сформувати нова українська школа. Ми повинні чітко зрозуміти, до чого варто готувати майбутнього вчителя біології. Адже особливості сьогодення вимагають від сучасної школи формування високоосвіченої, суспільно-активної й творчої особистості, яка використовує знання як життєвий інструмент, приймає нестандартні рішення, уміє критично мислити, пропонує нові ідеї розв'язання старих проблем, володіє комунікативними здібностями, упевнено почувається в сучасному житті.

Так, у «Концепції нової української школи», визначено 10 ключових компетентностей випускника середньої школи, серед яких акцент робимо на компетентностях «Уміння вчитися впродовж життя» та «Основні компетентності у природничих науках і технологіях». Концепція так деталізує дані компетентності:

Основні компетентності у природничих науках і технологіях: наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності; уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати.

Уміння навчатися впродовж життя: здатність до пошуку і засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема, через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, уміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою навчальну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя.

У змісті цих компетентностей ми вбачаємо необхідність формування в учнів здатностей до дослідницької діяльності. Безумовно, біологія, поряд із хімією, географією та фізикою, має надзвичайний потенціал у цьому відношенні.

Фахівці більшості провідних галузей науки і техніки вважають, що майбутнє – за біологічними технологіями. І фахівці саме цієї сфери є одними з найзатребуваніших на ринку праці. Тому не дивно, що нині фахівці освітньої сфери кардинально переглядають навчальні програми з природничих наук, які мають безпосереднє відношення до технологій майбутнього.

Постає запитання, чи готові майбутні (а можливо й практикуючі) вчителі біології повністю задовольнити потреби сучасних учнів. Як це не прикро, проте не всі педагоги можуть повністю задовольнити освітні потреби учнів. Роль учителя як основного джерела інформації впевнено нівелюється – його функції взяли на себе Internet, електронні носії інформації, новітні комп'ютерні технології. У сучасному світі, де інформаційні й науково-технічні технології змінюються щохвилини, не вдається забезпечити конкурентоспроможність, компетентність і професійну мобільність майбутніх учителів.

Провідну мету вищої освіти вбачаємо, перш за все, у формуванні особистості майбутнього фахівця, який, набувши досвіду дослідницької діяльності, здатний орієнтуватися й діяти за нестандартних умов, постійно самовдосконалюватися і творчо самореалізовуватися, спроможний організувати освітній процес з урахуванням його специфіки і перебувати в стані постійного пошуку. Саме тому, перш, ніж поглибити і систематизувати знання школярів у різних галузях науки, залучити їх до пошукової, експериментальної, творчої, науково-дослідницької діяльності, сформувати в них культуру наукового дослідження й критичного мислення, знайомити з сучасними технологіями в галузі природничих наук, учителі мають самі набути таких навичок. Це стосується і досвідчених, і майбутніх учителів. У цілому, теперішню систему професійної освіти доцільно побудувати так, щоб у «нову українську школу» прийшов «новий український

учитель». У зв'язку з цим, перед педагогікою вищої школи постає важливе завдання – шукати нові освітні технології, форми, методи і прийоми, що дозволять забезпечити підготовку високоефективних фахівців, головними рисами яких буде активність, уміння працювати в команді, творчо застосовувати здобуті знання на практиці, здатність і готовність до постійного саморозвитку, самоосвіти протягом усього життя. Щодо професійної підготовки майбутнього вчителя біології, ми віддаємо пріоритет цілеспрямованому і систематичному формуванню дослідницької компетентності.

Зазначимо основні, на нашу думку, перепони, що заважають її реалізації: переважання репродуктивних методів у процесі навчання; недостатній досвід навчально-дослідної та науково-дослідницької діяльності студентів; недостатня увага до особистісно зорієнтованого і діяльнісного підходів; виключення з навчальних планів дисципліни «Основи наукових досліджень»; слабкий зв'язок між ВНЗ, школами і позашкільними профільними закладами, з однієї сторони, та між університетами і відповідними науково-дослідними установами – з другої; перевага дипломних магістерських робіт із «чистої» біології над дипломами методичного спрямування. І взагалі, відсутність постановки основної мети процесу навчання – формування компетентності майбутнього вчителя біології й, зокрема, дослідницької.

Зауважимо, що побудова освітнього процесу також повинна переорієнтуватися в цілому, з того, що студентам викладають, на те, що вони власне опановують, і який результат одержують за певними ступенями вищої освіти. Тому, розглядаючи процес формування дослідницької компетентності, маємо на увазі, що за умов компетентнісного підходу опанування компетентності є процесом активним, свідомим. Для кращого результату суб'єкт освітнього процесу (студент) повинен набувати її особисто і цілеспрямовано. Роль викладача під час даного процесу є консультативною, фасилітаторною, тобто полягає у створенні оптимальних умов для набуття дослідницької компетентності власне студентом.

За «Методичними рекомендаціями щодо розроблення стандартів вищої освіти» (2016 р.) дослідницьку компетентність ми, як і більшість вітчизняних і зарубіжних дослідників, відносимо до загальних (універсальних, ключових). Пояснюємо це тим, що *загальні компетентності* (лат. *generic competences, transferable skills*) – універсальні компетентності, які не залежать від предметної галузі, але є важливими для успішної подальшої професійної й соціальної діяльності здобувача в різних сферах і для його особистісного розвитку.

Дослідницькій компетентності відповідають усі ознаки, що було визначено як характерні для ключових компетентностей: поліфункціональність й універсальність, надпредметність і міждисциплінарність, багатовимірність, неалгоритмічність, приналежність до сфери розвитку особистості та інші. Переконані, що дослідницька компетентність може виступати підґрунтям для формування багатьох інших загальних і спеціальних компетентностей.

Визначимо місце дослідницької компетентності по відношенню до професійно-педагогічної компетентності вчителя. Поділяємо думку більшості дослідників (Л. Банашко, Л. Бурчак, Л. Горшкова, А. Деркач, В. Єлагіна, І. Зимня, Л. Коваль, О. Севастьянова), які виділяють дослідницьку компетентність як один із самостійних, обов'язкових і універсальних складників професійно-педагогічної компетентності. Мають право на існування й інші позиції. Так, наприклад, В. Ягупов і В. Свистун визначають дослідницьку компетентність учителя, разом із методологічною, теоретичною й методичною, як складник загальнонаукової компетентності. Дехто з дослідників не виділяють дослідницьку компетентність як окрему, проте можна припустити, що вона є складником таких компетентностей: компетентність у сфері фахових предметів (О. Дубасенюк), операційно-технологічна (В. Лозова), інструментальні компетентності, зокрема, уміння здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність (Н. Новикова).

Разом із тим, не можемо не зазначити, що жоден нормативний документ або рекомендації до їх написання (у галузі освіти) не містять поняття «дослідницька компетентність». Так, наприклад, серед 31 загальної компетентності, що було запропоновано з переліку проекту TUNING, «Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти» (2016 р.) дослідницьку компетентність не виокремлюють як самостійну, проте є й такі, що за своєю сутністю схожі на дослідницьку і в сукупності можуть її становити. Їх визначено як здатність: до абстрактного мислення, аналізу і синтезу; до пошуку, опрацювання й аналізу інформації з різних джерел; до проведення досліджень на відповідному рівні; учитися й оволодівати сучасними знаннями; бути критичним і самокритичним; генерувати нові ідеї (креативність); виявляти, ставити і розв'язувати проблеми.

У проекті вітчизняного стандарту вищої освіти для спеціальності 014 (предметна спеціалізація 014.05 Середня освіта (Біологія)) із 10 сформульованих загальних компетентностей найближчими до дослідницької є такі: здатність пошуку, опрацювання й аналізу інформації з різних джерел; здатність учитися й оволодівати сучасними знаннями. Безумовно, формування компетентності (здатності) не можливо без формування відповідних умінь. Невипадково деякі дослідники наголошують на необхідності формування в майбутніх учителів саме *дослідницьких умінь* (В. Грубінко, Н. Москалюк, А. Степанюк, Ю. Волинець, В. Єфіменко, Ю. Кістін, О. Миргородська, І. Раєвська). Так, наприклад, Н. Москалюк у своєму дослідженні трактує *дослідницькі вміння* майбутніх учителів природничих дисциплін як «готовність виконувати розумові та практичні дії, що відповідають дослідницькій діяльності, з використанням знань і життєвого досвіду, осмисленням мети, умов, засобів діяльності щодо вивчення живої природи» [5, с. 7].

Ю. Волинець [6, с. 195] розуміє поняття «дослідницькі вміння» уже не просто як уміння виконувати певні дії, а тлумачить це поняття, з однієї сторони, як властивість особистості, яка характеризує її здатність до пошуково-перетворювальної діяльності в освітньому процесі, а з другої – як її здатність здобувати нові знання, уміння й навички, що сприяють його професійному розвитку і саморозвитку.

Фактично всі риси дослідницької компетентності закладає у визначення дослідницьких умінь Н. Чайченко як «це комплексне інтеграційне надбання й особистісне утворення, що спрямоване на розв'язання прийнятого дослідницького завдання на творчій основі» [7, с. 84].

Ми у своєму дослідженні поділяємо позицію тих дослідників, які наголошують на доцільності формування саме *дослідницької компетентності через формування дослідницьких умінь* як цілісного, комплексного, інтегративного, особистісного феномена.

Універсальність і надпредметність досліджуваного поняття розкриває Н. Петрова [8, с. 117] і визначає дослідницьку компетентність як поліфункціональне поняття, що включає в себе сукупність знань у певній галузі, способів організації цілепокладання, планування, аналізу і рефлексії, а також наявність дослідницьких умінь (визначати методи дослідження, планувати експериментальну діяльність, розв'язувати проблеми на основі висування та обґрунтування гіпотез, обирати найбільш оптимальні методи, виконувати експеримент, представляти результати дослідження), наявність здібності застосовувати ці знання й уміння в конкретній діяльності, переносити дослідницький підхід на різні сфери діяльності й застосовувати в різних ситуаціях.

Як і попередній автор, В. Єлагіна [9] при визначенні «дослідницької компетентності» вчителя акцентує увагу на знаннях і вміннях, трактує дану дефініцію як характеристику особистості вчителя, який володіє методологічними знаннями і вміннями, технологією дослідницької діяльності й проявляє готовність до їх використання у професійній діяльності.

На нашу думку, більш змістовим є визначення «дослідницької компетентності» М. Голованя і В. Яценко, які вважають, що «це цілісна, інтегративна якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості і виявляється в готовності і здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінюванні результатів дослідницької діяльності» [10, с. 61].

Подібним до попереднього є визначення Л. Горшкової й Л. Коваль, які трактують «дослідницьку компетентність майбутніх учителів біології» як «цілісне інтегративне утворення особистості, конгломерат знань, умінь, навичок, досвіду діяльності дослідника, його мотиваційно-ціннісних і вольових якостей, що виявляються в готовності й здатності до дослідницької діяльності з використанням методів наукового пізнання для здобуття нових знань, застосуванні творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, аналізі, прийнятті рішень та оцінюванні результатів дослідницької діяльності» [11, с. 11].

У свою чергу, «дослідницьку компетентність учителя» Ю. Риндіна [12] визначає як цілісну, інтегративну характеристику особистості майбутнього вчителя, яка проявляється в його готовності зайняти активну дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності та до себе як до її суб'єкта з метою переносу смислового контексту діяльності від функціонального до перетворювального.

Слушною є думка О. Литвинової щодо необхідності формування дослідницької компетентності в майбутніх учителів уже при здобутті ступеня бакалавра. Дослідниця так розкриває сутність дослідницької компетентності бакалавра – це «інтегрована якість, де в єдності виступають володіння спеціальними знаннями, уміннями й навичками, здатність до творчої діяльності, що проявляється в готовності зайняти активну дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності та себе як її суб'єкта з метою переносу смислового контексту діяльності від функціонального до перетворювального» [13].

Натомість С. Грозан [14] велику увагу приділяє особистісним рисам і мотиваційній сфері, тому описує дослідницьку компетентність як якісну характеристику особистості педагога, що виявляється в усвідомленій готовності вчителя здійснювати активну дослідницьку діяльність, і обумовлюється такими компонентами: когнітивним, особистісно-ціннісним і перетворювальним, тобто здатністю здійснювати перехід від процесуальної діяльності до творчої, прагненням до саморозвитку і вдосконалення у професії педагога.

Уважаємо, що для майбутніх учителів під час набуття дослідницької компетентності, крім дослідницьких умінь і навичок, мотиваційно-ціннісної сфери, важливо розвивати комунікативні здатності, спроможність організовувати, мотивувати і реалізовувати дослідницьку діяльність своїх учнів. Дослідницька компетентність учителів має поєднувати власне їхні дослідницькі спроможності й готовність зі здатністю залучати до дослідницької діяльності своїх учнів, формувати їхню дослідницьку компетентність. У цьому контексті вдалими є визначення Л. Бурчак, яка розглядає «дослідницьку компетентність учителя» як «якість, що проявляється в потребі особистості володіти методологією наукової творчості; умінні спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези щодо вирішення дискусійних питань; виконувати дослідницьку роботу; умінні проводити педагогічні дослідження, організовувати учнівський експеримент; узагальнювати і передбачати наслідки дослідницької діяльності у процесі навчання у ВНЗ і в подальшій професійній діяльності» [15, с. 6].

Отже, дослідники, розглядаючи дефініцію дослідницької компетентності, визначають її як поняття (Н. Петрова), як характеристику особистості (В. Єлагіна,

Ю. Риндіна), як якість особистості (Л. Бурчак, М. Головань, О. Литвинова, В. Яценко), як якісну характеристику (С. Грозан) та як утворення особистості (Л. Горшкова, Л. Коваль). Ураховуючи вітчизняний і закордонний досвід, ми сформулювали власне бачення дослідницької компетентності майбутнього вчителя, яке й будемо використовувати в подальшій роботі. Отже, *дослідницька компетентність майбутнього вчителя біології* – це цілісна, інтегративна, якісна характеристика особистості, що поєднує в собі спеціальні знання, уміння й навички, мотиваційно-особистісні якості, ціннісні ставлення та активну дослідницьку позицію, передбачає певний досвід дослідницької діяльності в біологічній і педагогічній галузі, виявляється в готовності й здатності здійснювати власну дослідницьку діяльність у типових і нестандартних умовах, організовувати відповідну діяльність своїх учнів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Уважаємо, що без власне набутої дослідницької компетентності майбутній учитель біології практично не зможе допомогти учням опанувати її на достатньому рівні.

Подальше дослідження буде спрямоване на визначення критеріїв набуття дослідницької компетентності майбутніми вчителями біології під час проведення педагогічного експерименту.

Список використаної літератури

1. Овчарук О. В. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук / Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – Київ : К.І.С., 2003. – 296 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Кристопчук Т. С. Компетентнісний підхід : європейський вимір / Т. С. Кристопчук // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наук. праць. – Мелітополь : МППУ ім. Богдана Хмельницького, 2011. – Вип. 6 – С. 33–42.
4. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н. М. Бібік // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 47–58.
5. Москалюк Н. В. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів природничого профілю в процесі вивчення біологічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н. В. Москалюк ; ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2013. – 19 с.
6. Волинець Ю. О. Формування дослідницьких умінь у студентів – майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Ю. О. Волинець // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : зб. наук. праць. – Київ : Логос, 2012. – Вип. 15. – С. 193–200.
7. Чайченко Н. Н. Формування дослідницьких умінь як складової професійних компетентностей особистості / Н. Н. Чайченко // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. [за заг. ред. В. І. Сипченка]. – Випуск ЛІІІ. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2010. – С. 82–88.
8. Петрова Н. Ф. Исследовательская компетентность и ее место в системе профессиональных компетенций студентов-психологов / Н. Ф. Петрова, Е. А. Ворсина // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1 (44). – С. 115–118.
9. Елагина В. С. Формирование исследовательской компетенции в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / В. С. Елагина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2012. – № 8 (Август). – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2012/12102.htm>.
10. Головань М. С. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність» / М. С. Головань, В. В. Яценко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : збірник наукових праць. Випуск VII. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – С. 55–62.
11. Горшкова Л. М. Формування дослідницької компетентності з ботаніки і фізіології рослин у майбутніх учителів біології : монографія / Л. М. Горшкова, Л. В. Коваль. – Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2014. – 176 с.
12. Рындина Ю. В. Исследовательская компетентность в структуре ключевых компетентностей будущего педагога [Электронный ресурс] / Ю. В. Рындина // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Курск, 2011. – № 1 (55). – Режим доступа : <http://jurnal.org/articles/2011/ped4.html>.
13. Литвинова Е. Г. Теоретический анализ понятия «исследовательская компетентность» [Электронный ресурс] / Е. Г. Литвинова // Научный поиск : вестник кафедры педагогики и психологии. – 2013. – № 1. – Режим доступа : <http://vestnikkaf.esrae.ru/1-22>.

14. Грозан С. Методологічні підходи до визначення сутності та змісту поняття «дослідницька компетентність» [Електронний ресурс] : матеріали III Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції [«Проблеми професійного становлення майбутнього фахівця в умовах інтеграції до європейського освітнього простору»], (22 травня 2015 р.). – Режим доступу : <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/sektsiia-5/3605-metodolohichni-pidkhody-do-vyznachennia-sutnosti-ta-zmistu-poniattia-doslidnytska-kompetentnist>.
15. Бурчак Л. В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. В. Бурчак. – Полтава, 2011. – 19 с.

References

1. Ovcharuk, O. V. (2003). *Competence as a key to updating the content of education*. Strategy for reforming education in Ukraine: recommendations on educational policy. – Kyiv: K.I.S. (in Ukr.)
2. Educational Encyclopedia (2008). Kyiv: Yurinkom Inter (in Ukr.)
3. Krystopchuk, T. Ye. (2011). Competence approach: the European dimension. *Naukovyy visnyk Melitopol's'koho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu (Scientific herald of Melitopol State Pedagogical University)*, 6, 33–42 (in Ukr.)
4. Bibik, N. M. (2015). The benefits and the risks of the competence approach implementation in school education. *Ukrayins'kyu pedahohichnyy zhurnal (Ukrainian educational journal)*, 1, 47–58 (in Ukr.)
5. Moskalyuk, N. V. (2013) *The formation of the research skills of the future teachers of the natural profile in the process of study of the biological disciplines* [PhD thesis abstract]. Ternopil' (in Ukr.)
6. Volynets', Yu. O. (2012). Formation of research skills of students – future educators of pre-school educational institutions. *Aktual'ni problemy sotsiologii, psykholohiyi, pedahohiky (Actual problems of sociology, psychology, pedagogy)*, 15, 193–200 (in Ukr.)
7. Chaychenko, N. N. (2010). Formation research skills as a component of professional competencies of the individual. *Slov'yans'k: Humanizatsiya navchal'no-vykhovnoho protsesu (Humanization of the educational process)*, 53, 82–88 (in Ukr.)
8. Petrova, N. F., & Vorsina, E. A. (2014). Research competence, its place in the system of professional competence of students-psychologists. *Mir nauki, kulturyi, obrazovaniya (The world of science, culture, education)*, 1 (44), 115–118 (in Russ.).
9. Elagina V. S. (2012). Investigation competence forming during professional teaching of pedagogical high educational establishment students. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Koncept» (Scientific and methodical electronic journal «Concept»)*, 8. Retrieved from <http://e-koncept.ru/2012/12102.htm> (in Russ.)
10. Holovan', M. S., & Yatsenko, V. V. (2012). The essence and content of the concept «research competence». *Teoriya ta metodyka navchannya fundamental'nykh dystsyplin u vyshchiiy shkoli (Theory and methods of teaching fundamental disciplines in higher education)*, 7, 55–62 (in Ukr.).
11. Horshkova, L. M., & Koval', L. V. (2014). *Formation of research competence on botany and physiology of plants in future biology teachers*. Hlukhiv: RVV GNPU im. O. Dovzhenka (in Ukr.)
12. Ryindina, Yu. V. (2011). Research competence in the structure of key competences of the future teacher. *Zhurnal nauchnykh publikatsiy aspirantov i doktorantov (Journal of scientific publications of post-graduate students and doctoral students)*, 1 (55). Retrieved from <http://jurnal.org/articles/2011/ped4.html> (in Russ.)
13. Litvinova, E. G. (2013). Theoretical analysis of the term «research competence». *Nauchnyy poisk: vestnik kafedry pedagogiki i psihologii (Scientific search: the bulletin of the Department of Pedagogy and Psychology)*, 1. Retrieved from <http://vestnikkaf.esrae.ru/1-22> (in Russ.)
14. Hrozan, S. (2015). *Methodological approaches to the definition of the essence and content of the concept of «research competence»*. Retrieved from <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/sektsiia-5/3605-metodolohichni-pidkhody-do-vyznachennia-sutnosti-ta-zmistu-poniattia-doslidnytska-kompetentnist> (in Ukr.)
15. Burchak, L. V. (2011). *Formation of research competence of future teacher of chemistry in the system of high education* (PhD thesis abstract). Poltava (in Ukr.)

Abstract. Ptashenchuk O. O. Acquisition of research competence by future teachers of biology as the need of the hour.

Introduction. The article reveals the contradiction between the necessity to build an educational process in a secondary school on the basis of a competent approach and, more generally, traditional approaches to the acquisition of research competence by future teachers in higher pedagogical educational institutions. This necessitates the search for new educational technologies, forms, methods and techniques that will provide training for highly effective specialists with advanced research capabilities. The obstacles hindering the process of acquiring research competence of future biology teachers are identified (prevalence of reproductive methods in the process of learning,

insufficient experience of students' research and scientific research activity, insufficient attention to personally oriented and activity oriented approaches, exclusion from the curricula of junior students of such discipline as «Fundamentals of scientific research»; weak link between higher educational establishments, schools and out-of-school specialized institutions; the advantage of graduate magistrate Works on «pure» biology over diplomas of methodological direction).

*The **purpose** of this article is to substantiate the necessity of acquisition of research competence of future biology teachers in the system of higher education, to make an analysis of domestic and foreign experience on this problem, and on this basis to reveal their own vision of the essence of the research competence of the future teacher of biology.*

***Originality.** In the historical aspect, the reasons for the appearance and content of the terms «competence», «research competence», «research competence of a teacher of biology» in the domestic system of education are revealed. Issues concerning the acquisition of research competence by future teachers of biology as a priority area of their professional training are covered. In this case, the process of formation of research competence is considered as an active and conscious process, during which the function of the teacher is considered as a facilitation and advisory one. The place of research competence in the teacher's professional (integrative) competence is analyzed and its features as a key competence are substantiated.*

***Conclusion.** On the basis of the analysis of domestic and foreign experience, the actual vision of the essence of the research competence of the future teacher of biology is revealed and the definition of this definition is made. Further research will be aimed at determining the criteria for the acquisition of research competence by future biology teachers during a pedagogical experiment.*

***Key words:** competence; research competence; research competence of future biology teacher; students biologists; modern education; educational process; professional training; pedagogical higher educational institutions.*

*Одержано редакцією 02.10.2017
Прийнято до публікації 09.10.2017*

УДК 616.22-008.5-053.4:373 (045)

ЯКОВЕНКО Анна Олександрівна,
логопед дитячої клінічної лікарні № 7 м. Києва,
пошукач кафедри логопедії факультету
корекційної педагогіки та психології,
НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна

БАЗОВИЙ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИЙ КОМПОНЕНТ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

***Анотація.** Розглянуто проблему формування базового інтелектуально-особистісного компонента в дітей із порушеннями мовлення в аспекті готовності їх до школи. Проведено порівняльне дослідження сформованості цього компонента в 152 дітей із нормальним мовленнєвим розвитком, фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення і дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Вивчення рівня сформованості базового інтелектуально-особистісного компонента в цілому дозволило виділити групу дітей із ФФНМ і ЗНМ, які виявили низький рівень за всіма його складниками. Установлено окремі порушення сформованості складників цього компонента, а саме: у кінетичному праксисі, зорово-моторної координації, розвитку слухомовленнєвої пам'яті в усіх досліджених групах. Результати пізнавальної активності, вербально-логічного мислення зазнають найбільших змін у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Відмічена*

статистично достовірною залежністю цих змін від мовленнєвих порушень. Виявлено дані щодо стану базового інтелектуально-особистісного компонента в дітей із загальним недорозвиненням мовлення, фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення, а також нормальним мовленнєвим розвитком свідчить про необхідність проведення корекційної роботи залежно від визначених порушень у різних його складниках і розроблення спеціальної корекційної програми.

Ключові слова: базовий інтелектуально-особистісний компонент; мовленнєва готовність до школи; корекція; праксис; вербалізація просторових уявлень; пізнавальна активність; нормальний мовленнєвий розвиток; фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення; загальне недорозвинення мовлення.

Постановка проблеми. Нині в системі дошкільної освіти нашої країни набуває особливого значення питання мовленнєвої готовності дітей до вступу в загальноосвітні навчальні заклади. Це обумовлено щорічним зростанням кількості дітей із мовленнєвими порушеннями в Україні та підвищенням вимог до вступу [4; 5]. Окремо треба зазначити про медичні пре- і постнатальні чинники ризику, які впливають на мовленнєвий розвиток дитини [6]. Такі обставини ускладнюють успішне засвоєння навчальної програми в освітніх закладах дітьми як із мовленнєвими порушеннями, так і з нормальним мовленнєвим розвитком, що приводить до шкільної дезадаптації [1; 8; 10]. У цьому аспекті набуває особливого значення стан складників мовленнєвої готовності дошкільнят. Одним із цих складників є базовий інтелектуально-особистісний компонент, який забезпечує породження й розуміння мовлення [3]. Фундаментом цього компонента є когнітивні процеси дитини. Визначення рівня мовленнєвого розвитку старших дошкільників до навчання у школі на базі оцінювання стану базового інтелектуально-особистісного компонента дозволить розробити комплексну корекційну логопедичну програму.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У корекційній педагогіці та спеціальній психології зазначено достатню кількість науково-теоретичних напрацювань щодо досліджень окремо готовності дитини до шкільного навчання й особливостей готовності дітей із мовленнєвими порушеннями. Зазначеним проблемам присвячено роботи вітчизняних і зарубіжних учених С. Ю. Конопляста, О. О. Леонтєв, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет, R. Kliegman, K. Hillenbrand та ін.

Метою статті є вивчення стану сформованості базового інтелектуально-особистісного компонента як складника мовленнєвої готовності дітей із нормальним мовленнєвим розвитком (НМР), фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ) і загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ).

Виклад основного матеріалу дослідження. Для дослідження базового інтелектуально-особистісного компонента були обрані нейропсихологічні тести О. В. Семенович (2002) і Л. С. Цветкової (2003), психологічні тести Н. Я. Семаго і М. М. Семаго (2006) та Гештальт-тест Бендера.

Методи опрацювання даних: якісний аналіз і кількісне опрацювання результатів експерименту за допомогою методів математичної статистики (критерій χ^2 Пірсона).

Проведено порівняльне дослідження базового інтелектуально-особистісного компонента в 152 дітей із НМР, ФФНМ і дітей із ЗНМ. Досліджуваний компонент оцінювався за показниками кінестетичного і кінетичного праксису, зорово-моторної координації, слухомовленнєвої пам'яті, вербалізації просторових уявлень, вербально-логічного мислення та пізнавальної активності.

Отримані дані щодо стану кінестетичного праксису в 152 досліджених дітей показав, що на високому рівні виконати всі вправи змогли 78 дітей (51,3 %) із групи

НМР і ФФНМ, але жодна дитина із ЗНМ не змогла це зробити на високому рівні. На низькому рівні вмінь кінестетичний праксис мали 20 дітей (13,2 %) із груп ФФНМ і ЗНМ. В останній їх виявлено в 4 рази більше, ніж у групі ФФНМ. Установлено, що кожна третя дитина із ЗНМ і 13 із ФФНМ потребують корекції кінестетичного праксису, що буде сприяти нормальному розвитку їхньої мовленнєвої готовності. На середньому рівні цей тест зробили 54 дитини (35,5 %) з усіх груп із перевагою в 3 рази у групі дітей із ЗНМ.

Функціональна спроможність кінетичного праксису, тобто можливість серійної організації рухів, на високому рівні виконання була виявлена в 58 дітей (38,2 %) з усіх досліджених. Низький рівень кінетичного праксису показали 10 дітей (19,1 %) із ФФНМ, 21 дитина (42%) із ЗНМ і жодної дитини з НМР. Слід відмітити, що найскладнішим для всіх категорій дітей була кінетична проба «кулак-долоня-ребро» і послідовне переключення рухів язика.

Однією з важливих ланок мовленнєвої готовності дитини до школи є стан *зорово-моторної координації*. Стан сформованості її є основою для зорового сприймання, оволодіння дитиною письмом, орієнтуванні на аркуші паперу [2]. Результатом вивчення цього показника стало визначення високого рівня виконання у 43 дітей (28,3 %) із НМР і ФФНМ із перевагуванням перших, що достовірно підтверджено (рис. 1):

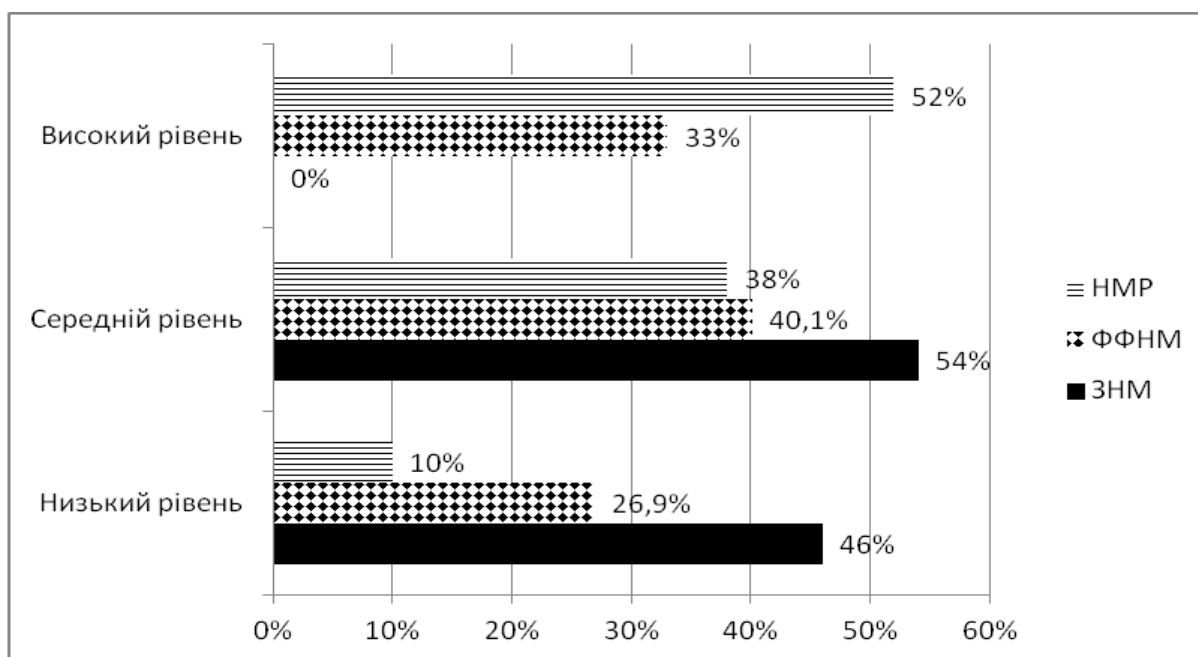


Рис. 1. Розвиток зорово-моторної координації в дітей із НМР, ФФНМ і ЗНМ за рівнями

Жодна дитина з ЗНМ не змогла провести зорово-моторну координацію на високому рівні. На середньому рівні цей показник виконували 67 дітей (44,1 %) з усіх груп. Найбільша кількість їх була у групі ЗНМ (29 дітей), що становило 34,3 %. Серед 42 дітей (27,6 %) із НМР, ФФНМ і ЗНМ, які виявили низький рівень зорово-моторної координації, визначена залежність від мовленнєвих порушень. Відповідно їх співвідношення становило 1:2,8:4,6. Ці діти є групою ризику щодо формування мовленнєвої готовності до школи.

У нашому дослідженні *слухомовленнєва пам'ять* оцінювалася за допомогою двох тестів: запам'ятовування й відтворення розповіді, які здійснювалися в часовому

проміжку. Сформованість слухомовленнєвої пам'яті є підґрунтям для формування правильного письма на слух (диктанти), читання (уміння сприймати зміст тексту і переказувати), що забезпечує успішне навчання дитини в школі.

Відмічається достовірно визначена залежність кількості дітей від тяжкості порушення мовлення співвідношенні 1: 2,1 : 2,7 відповідно до груп НМР:ФФНМ:ЗНМ. Це категорія дітей потребує значної роботи щодо покращення вміння відтворювати розповідь.

Високі показники слухомовленнєвої пам'яті мали лише 10 дітей (6,6 %) із НМР і ФФНМ, але жодної дитини з ЗНМ, що статистично підтверджено (рис. 2):

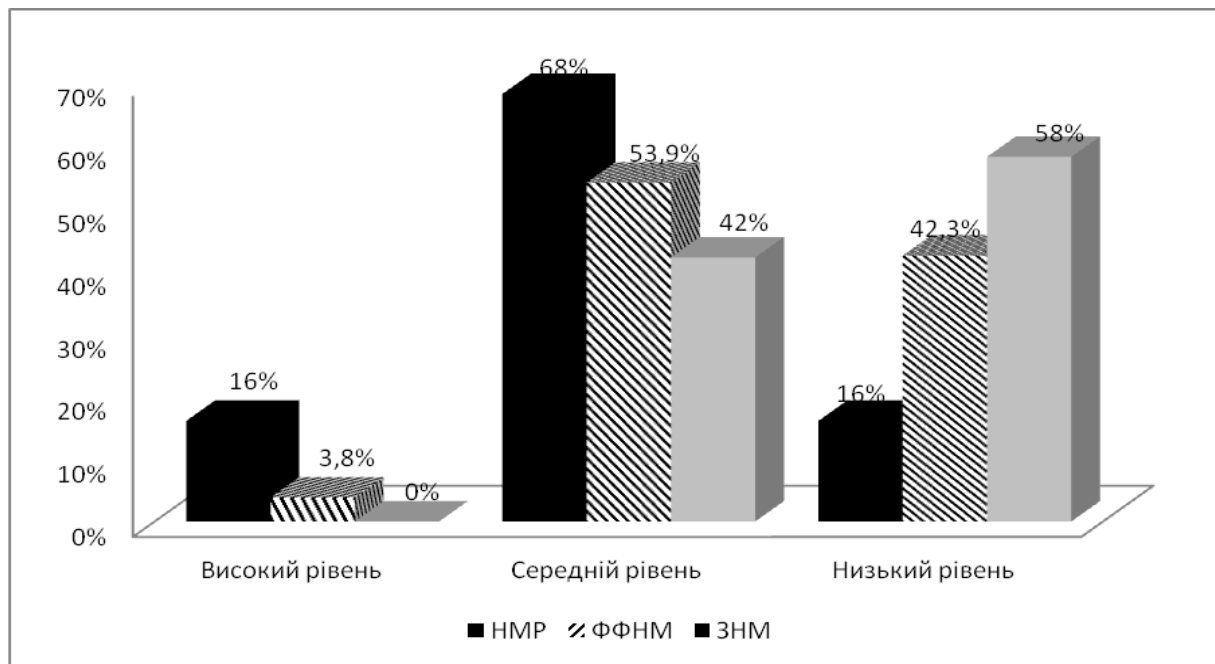


Рис. 2. Сформованість слухомовленнєвої пам'яті дітей із НМР, ФФНМ і ЗНМ за рівнями

Переважна кількість досліджених дітей мала середній рівень слухомовленнєвої пам'яті – 83 дитини (54,6 %), що статистично значуще. Особливу увагу привертають діти з низьким рівнем слухомовленнєвої пам'яті. Вони складають вагому частку (59 дітей або 38,8 %) серед усіх дітей. З них 8 дітей (13,5 %) із НМР, 22 (37,3 %) – із ФФНМ і 29 (49,2 %) – із ЗНМ. Такі дані вказують на необхідність проведення корекційної роботи.

В аспекті мовленнєвої готовності дитини до школи рівень *вербалізації просторового уявлення* є найскладнішим і формується в дитини до 6-7 років. Він впливає на стан розвитку граматичної сторони мовлення дитини [2; 7; 9].

Отримані дані щодо рівня сформованості просторових уявлень у трьох досліджених групах свідчать, що з високим рівнем були діти тільки у групах із НМР і ФФНМ. Їхня кількість статистично достовірно переважає у групі з НМР. 80 дітей (52,6 %) із середнім рівнем становили більшість серед усіх досліджених. Кількісно між групами достовірно вони не відрізнялися. Щодо низького рівня просторових уявлень, то при комплексному аналізі він не визначений ані у групі з НМР, ані у групі з ФФНМ. У групі з ЗНМ відсоток дітей із низьким рівнем становив 42 %. Ці діти потребують проведення обов'язкової корекційної роботи на всіх рівнях вербалізації просторових уявлень. Покращення вербалізації просторових уявлень на одному з рівнів (імпресивному або експресивному) необхідно проводити серед дітей із НМР і ФФНМ.

Вербально-логічне мислення має більш складну структуру, ніж наочно-дійове і наочно-образне, адже його основа – слово. Основними процесами цього виду мислення є узагальнення й абстрагування, сформованість яких є невід’ємним умінням дитини для вступу до школи. Високий рівень вербально-логічного мислення встановлений у 70 (46 %) дітей. Найменша їхня кількість (4 дитини або 9,7 %) була з групи ЗНМ. Тільки діти цієї групи виявили низький рівень мислення, а їхня чисельність становила 23 дитини (46 %). Такі дані тісно пов’язані з даними попереднього блоку досліджень і є прямим підтвердженням їх взаємозв’язку. Тому, така група дітей із ЗНМ потребують активної корекційної роботи щодо розвитку мисленневих процесів і вербалізації просторових уявлень. Але діти групи НМР та ФФНМ із середнім рівнем виконання тестів також підлягають корекційній роботі щодо покращення рівнів виконання.

Пізнавальна активність – один з основних складників мовленнєвої готовності дитини до школи. Саме вона характеризує інтерес дитини до навчальної діяльності, до пізнання й оволодіння новими знаннями, прагнення до самостійної діяльності. Пізнавальна активність на високому рівні була визначена в 39 дітей (25,6 %) із НМР і ФФНМ. Удвічі таких дітей було більше у групі з НМР, ніж ФФНМ. Серед дітей із ЗНМ високий рівень пізнання не виявив ніхто. Відмічалася чітка тенденція збільшення дітей із середнім рівнем пізнавальної активності залежно від мовленневих порушень. Так, у групі з ФФНМ їх у 2,7 разів більше, ніж серед дітей із ЗНМ. З низькою пізнавальною активністю виявлені діти з групи ЗНМ, які становили 37 осіб (74 %) і лише 2 дитини (3,8 %) із ФФНМ. Такі дані є певним відображенням порушень, які були встановлені попередніми дослідженнями, а саме: слухомовленнєвої пам’яті, вербалізації просторових уявлень і вербально-логічного мислення.

Вивчення стану сформованості базового інтелектуально-особистісного компонента за його показниками в досліджених групах визначено, що 62 дитини (40,8 %) із НМР і ФФНМ виявили високий рівень його розвитку з достовірним превалюванням дітей у групі з НМР – 35 (56,5 %). При цьому жодна дитина з ЗНМ не виявила високого рівня. Середній рівень базового інтелектуально-особистісного компонента встановлений у 51 дитини (33,6 %) (рис. 3):

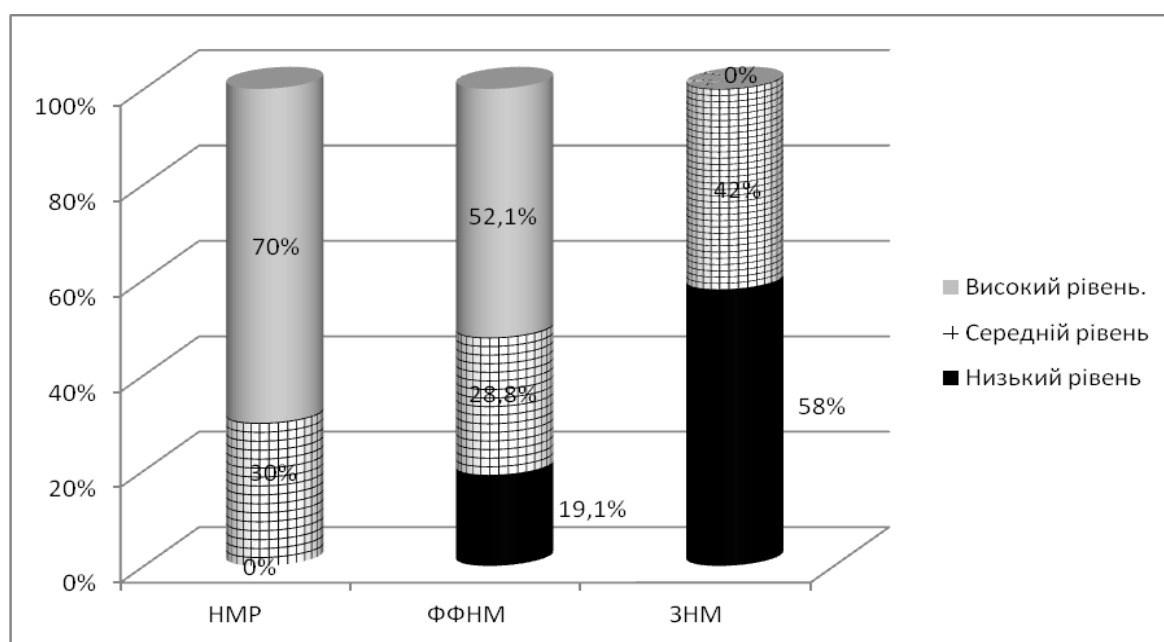


Рис. 3 Стан сформованості базового інтелектуально-особистісного компоненту у дітей із НМР, ФФНМ та ЗНМ за рівнями

Особливу увагу привертають до себе діти з низьким рівнем стану цього компонента з груп ФФНМ і ЗНМ. Отримані цифри корелюються з даними сформованості складників цього компонента. Так, 39 дітей (25,6 %) виявили такий рівень можливостей, причому 29 дітей (74,4 %) мали ЗНМ. Жодна дитина з НМР не виявила низького рівня базового інтелектуально-особистісного компонента в цілому, але його складники (зорова-моторна координація, слухомовленнєва пам'ять) були порушені в 13 дітей.

Вивчення рівня розвитку базового інтелектуально-особистісного компонента в цілому дозволило виділити групу ризику серед дітей із ФФНМ і ЗНМ, які виявили низький рівень сформованості за всіма його складниками.

Висновок. Результати вивчення стану кінестетичного праксису, зорово-моторної координації в дітей групи НМР указують на необхідність щодо покращення цих показників. Виявлені дані щодо стану базового інтелектуально-особистісного компонента в дітей із ЗНМ, ФФНМ свідчить про необхідність проведення корекційної роботи залежно від визначених порушень у різних складників його, а в групі ризику дітей із НМР проведення корекційної логопедичної роботи з розвитку й удосконалення цих процесів.

Список використаної літератури

1. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей обучения : нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 320 с.
2. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учеб. [для студентов вузов] / Т. Г. Визель. – Москва : АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.
3. Корнев А. Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи : дис. ... доктора психологических наук : 19.00.04 / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург, 2006. – 515 с.
4. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання : діагностика і формування (нейропсихологічний супровід) : монографія / В. Тарасу ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – Київ : Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 299 с.
5. Шеремет М. К. Нейропсихологічні засади формування мовлення у дітей із ТПМ / М. К. Шеремет, Ю. В. Коломієць // Актуальні питання корекційної освіти. – 2012. – Вип. 3. – С. 384–393.
6. Яковенко А. А. Сравнительный анализ пре- и постнатальных факторов риска развития нарушений речи у детей дошкольного возраста / А. А. Яковенко, Л. М. Яковенко // АТЖ. – 2014. – № 3. – С. 68–72.
7. Paul, R., & Courtenay, F. (2012). *Newbury Language disorders from infancy through adolescence: listening, speaking, reading, writing and communicating*. St. Louis, MO: Elsevier Mosby.
8. Pindzola, R. H., Plexico, L. W., & Heynes, W. O. (2015). *Diagnosis and evaluation in speech pathology*
9. Sharp, H. M., & Hillenbrand, K. (2008). *Speech and language development and disorders in children*. (*Pediatr Clin North Am*), 55, 1159–1173.
10. Specific language and learning disabilities. (2007). In: Kliegman RM, Behrman RE, Jenson HB, Stanton BF, eds. *Nelson Textbook of Pediatrics*. 18th ed. Philadelphia, Pa: Saunders Elsevier.

References

1. Akhutyna, T. V., & Pylayeva, N. M. (2008). *Overcoming learning disabilities: a neuropsychological approach*. Sankt-Peterburg: Piter (in Russ.)
2. Vyzel', T.G. (2005). *Foundations of neuropsychological: textbook. for University students*. Moscow: ASTAstrel Tranzitkniga (in Russ.)
3. Kornev, A. N. (2006). *Systematic analysis of the mental development of children with speech and language disorders: dis. ... d. psychological sciences: 19.00.04*. Sankt-Peterburg (in Russ.)
4. Tarasun, V. V. (2008). *Morphofunctional readiness of children with features in development to schooling: the formation and diagnosis (neuropsychological support): monograph*. Kyiv: NPU (in Ukr.)
5. Sheremet, M. K. (2012). *Neuropsychological basis for the formation of speech in children with Severe speech disorders. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (Topical issues of correctional education)*, 3, 384–393 (in Ukr.)
6. Yakovenko, A. A. (2014). *Comparative analysis of pre - and postnatal risk factors for speech disorders in preschool children*. ATJ (in Russ.)
7. Paul, R., & Courtenay, F. (2012). *Newbury Language disorders from infancy through adolescence: listening, speaking, reading, writing and communicating*. St. Louis, MO: Elsevier Mosby (in Engl.)
8. Pindzola, R. H., Plexico, L. W., & Heynes, W. O. (2015). *Diagnosis and evaluation in speech pathology* (in Engl.)
9. Sharp, H. M., & Hillenbrand, K. (2008). *Speech and language development and disorders in children*. (*Pediatr Clin North Am*), 55, 1159–1173 (in Engl.)
10. Specific language and learning disabilities. (2007). In: Kliegman RM, Behrman RE, Jenson HB, Stanton BF, eds. *Nelson Textbook of Pediatrics*. 18th ed. Philadelphia, Pa: Saunders Elsevier (in Engl.)

Abstract. *Yakovenko A. O. Base intellectually-personality component as a part of speech readiness of the senior preschool children with infringement of speech to studies at school.*

Introduction. *The research of components of speech readiness is conditioned by the annual increase of amount of children with speech disorders in Ukraine and increase of requirements to entering into school. The analysis of literary sources on issue of research of readiness of child to school showed that readiness was difficult after a structure, multicomponent psychological formation that embraces all spheres of life of child and accordingly requires dividing of him into separate components. Therefore in our research we distinguished speech readiness as independent unit and basic components and morphon defined her. In the structure of speech readiness we determine such her components: base intellectually-personality, semiotic and regulatory.*

Purpose. *The study of the state of formation of the basic intellectual-personal component as a component of speech readiness of children with normal speech development (NSD), phonemic-phonemic underdevelopment of speech (PPUS) and general underdevelopment of speech (GSU)*

Results. *In the article the problem of forming base intellectually-personality to the component is examined as fundamental to the component of speech readiness for children with speech disorders in terms of their readiness for school. A comparative study of it is undertaken component in 152 children with normal speech development (NSD), phonetic phonemic underdevelopment of speech (PPUS) and children with General speech underdevelopment (GSU).*

Task for every morphon base intellectually-personality to the component were adapted in accordance with age and speech disorders. The base intellectually-personality component was evaluated on indicators of kinesthetic and kinetic praxis, visual-motor coordination, luhombero memory, verbalization of spatial representations, verbal-logical thinking and cognitive activity.

It is set that every third child with GSU and 13 with PPUS needs the correction of kinesthetic praxis. The low level of kinetic praxis was shown by 10 child's (19,1 %) with PPUS, 21 child's (42 %) with GSU and not a single child from NSD. 42 child's (27,6 %) with NSD, PPUS and GSU, that educed subzero the level of visually-motor coordination, certain dependence on speech disorders. Accordingly correlation of them presented 1: 2,8: 4,6. These the children are a high-risk group in relation to forming of speech readiness to school. The special attention is attracted by children with the low level of luhombero memory. They fold a ponderable stake 59 child's (38,8%) among all children. From them 8 child's (13,5 %) are with NSD, 22 (37,3 %) - with PPUS and 29 (49,2 %) - with GSU. In relation to the low level of verbalization of spatial presentations, then at a complex analysis he is certain neither in a group with NSD nor in a group with PPUS. In a group with GSU, the percent of children with a low level presented 42 %. Low level verbally logical thinking it was educed only for children with GUS, them it was 23 child's (46 %). Such data closely constrained with data of previous block of researches and is direct confirmation of their intercommunication. Cognitive activity on subzero level was shown by children from a group GSU, that presented 37 child's (74 %) and only 2 child's (3,8 %) with PPUS. Such results are to the certain reflections of violations that were set by previous researches, namely: luhombero memory, verbalization of spatial presentations and verbally-logical thinking.

Conclusion. *The study of the level of development of the base intellectually-personality component in General allowed us to identify the group of children with PPUS and the NSD, which showed a low level of formation of all its constituents. Found some violations of constituents of it, namely: kinetic praxis, hand-eye coordination, and development luhombero memory in all the study groups – NSD, PPUS, GSU. The results of cognitive activity, verbal-logical thinking is undergoing the greatest changes in children with the NSD. There was a statistically significant dependence of these changes from speech disorders. The detected data concerning the status of the base intellectually-personality component in children with the GSU, PPUS and NSD demonstrates the need for the remedial work, depending on certain irregularities in the various components of it and the development of special correctional programs.*

Key words: *base intellectually-personality component, speech readiness to school correction, praxis, verbalization of spatial representations, cognitive activity*

*Одержано редакцією 27.09.2017
Прийнято до публікації 04.10.2017*

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 4. 2017

Відповідальний за випуск:
Шпак В. П.

Відповідальний секретар:
Михальчук О. О.

Комп'ютерне верстання:
Любченко Л. Г.

Підписано до друку 04.03.2017.

Формат 84x108/16. Папір офсет. Друк офсет. Гарнітура Times New Roman.

Умовн. друк. арк. 15,0. Обл. вид. арк. 14,7.

Замовлення № 6012. Тираж 300 прим.

Бізнес-інноваційний центр

Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького

18000, Україна, м. Черкаси, бульвар Шевченка, 205.

тел.: (0472) 33-69-05

Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.