

Міністерство освіти і науки України  
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

ISSN 2415-8143

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ЧАСОПИС  
ВОЛИНИ**

**PEDAGOGICAL JOURNAL  
VOLYN**

**PEDAGOGICHNIJ CHASOPIS  
VOLINI**

*№ 1(4)/2017*

Луцьк – 2017

УДК 37(051)  
ББК 74я52  
П-24

*Рекомендовано до друку вченою радою Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 4 від 30.03.2017 р.)*

#### **Редакційна колегія «Педагогічного часопису Волині»**

**Лякішева А. В.**, доктор педагогічних наук, професор (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки) (*головний редактор*).

**Кузава І. Б.**, доктор педагогічних наук, професор (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки) (*відповідальний секретар*).

#### **Члени редколегії:**

**Влосінський Маріан**, доктор габілітований у галузі педагогіки (Куявська школа департаменту освіти, Республіка Польща).

**Гайдукевич С.Є.**, кандидат педагогічних наук, доцент (Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка, Республіка Білорусь).

**Гусак Л.Є.**, доктор педагогічних наук, професор (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки).

**Лабендович Станіслав**, доктор габілітований у галузі педагогіки (Люблінський католицький університет Івана Павла II, Республіка Польща).

**Мазур Пйотр**, доктор габілітований, професор, завідувач кафедри педагогіки Вищої професійної школи у м. Хелмі (Республіка Польща).

**Максимук Л. М.**, кандидат педагогічних наук, доцент (Брестський державний університет імені О. С. Пушкіна, Республіка Білорусь).

**Москальова Л. Ю.**, доктор педагогічних наук, професор (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького)

**Потапчук Т.В.**, доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет).

**Пріма Р. М.**, доктор педагогічних наук, професор (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки).

**Сергейко С. А.**, кандидат педагогічних наук, доцент (Гродненський обласний інститут розвитку освіти, Республіка Білорусь).

**Смолюк І. О.**, доктор педагогічних наук, професор (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки).

**Шевцов А.Г.**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор (Міністерство освіти і науки України).

**Шеремет М. К.**, доктор педагогічних наук, професор (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова).

#### **Рецензенти:**

**Осадченко І. І.**, доктор педагогічних наук, професор (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини).

**Супрун М. О.**, доктор педагогічних наук, професор (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова).

**Цьось А. В.**, доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки).

У журналі «Педагогічний часопис Волині» висвітлюються актуальні питання із галузі знань «освіта» (науки про освіту – дошкільна, початкова, середня та професійна (за спеціалізацією), спеціальна освіта, фізична культура і спорт).

Видання індексується Google Scholar.

Журнал «Педагогічний часопис Волині» є **фаховим виданням України з педагогічних наук** (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 16.05.2016 № 515), в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук, і має тематичну спрямованість щодо спеціальності «Педагогіка».

**Педагогічний часопис Волині** : науковий журнал. – Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2017. – № 1 (4). – 140 с.

© Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2017  
© Маліневська І.П (обкладинка), 2017  
© Кузава І.Б. (упорядкування), 2017

# Педагогічний часопис Волині

Журнал зареєстрований у вересні 2015 року

Періодичність – 2 рази на рік

№ 1 (4)

2017

## ЗМІСТ

### **РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА**

*Берладин Ольга*

ПОЧАТКОВА ШКОЛА СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ ЯК КОМПОНЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ  
ІНФРАСТРУКТУРИ СЕЛА (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ) ..... 7

*Durmanenko Oxsana.*

THE MONITORING OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK AT THE  
UNIVERSITY ..... 12

*Кузьмінська Юлія.*

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ..... 16

*Мельничук Ольга*

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ..... 22

*Сергеева Валентина*

ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ АКТУАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В  
УКРАЇНІ НА МЕЖІ ХІХ-ХХ СТОЛІТЬ ..... 26

### **РОЗДІЛ II. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ**

*Алексінцева Тетяна*

АРТПЕДАГОГІКА ТА КОУЧИНГ ЯК ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТВОРЧОГО  
РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ..... 35

*Альоша Олександра.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ІНКЛЮЗИВНОЇ ТА  
ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ..... 40

*Галацин Катерина, Фещук Алла.*

ТРЕНІНГ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ..... 49

*Гарбуз Танасій, Потанчук Тетяна.*

ВОКАЛЬНО-ХОРОВА РОБОТА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ ..... 55

*Данилюк Оксана.*

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ З  
ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ  
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ..... 61

<i>Єлова Тетяна.</i>	
ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ.....	66
<i>Іовхімчук Наталія.</i>	
МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК КОМПОНЕНТ ДІЛОВОГО ЕТИКЕТУ .....	71
<i>Книш Тетяна.</i>	
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	76
<i>Корміна Лариса.</i>	
МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ У НАВЧАННІ: ЕМОЦІЙНО-ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ .....	82
<i>Мацюк Зоряна, Хвесик Ольга.</i>	
КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ ЯК ДОМІНАНТНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ .....	88
<i>Пріма Раїса, Рославець Руслана, Орлова Світлана.</i>	
ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	95
<i>Стасюк Людмила.</i>	
ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СКЛАДОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ .....	99
<i>Фенко Марія, Кулак Мацей, Руццак Марія.</i>	
ДІАЛОГ КУЛЬТУР У КОНТЕКСТІ МОВНОЇ ОСВІТИ ОСОБИСТОСТІ .....	105

### **РОЗДІЛ ІІІ. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

<i>Гладун Ольга.</i>	
КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З НИЗЬКОСТАТУСНИМИ УЧНЯМИ В КОЛЕКТИВІ .....	114
<i>Гунько Степан.</i>	
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ .....	121
<i>Остайовський Ігор.</i>	
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ВАЖЛИВА ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ .....	127

## CONTENTS

### **SECTION I. THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIETY**

<i>Berladyn O.</i> PRIMARY SCHOOL IN RURAL AREA AS A COMPONENT OF RURAL SOCIAL INFRASTRUCTURE (SECOND HALF OF XX - BEGINNING OF XXI CENTURY) .....	7
<i>Durmanenko O.</i> THE MONITORING OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK AT THE UNIVERSITY .....	12
<i>Kuzminska J.</i> TRENDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN UKRAINE .....	16
<i>Melnychuk O.</i> HISTORICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT AND ORGANIZATION OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE UNITED KINGDOM.....	22
<i>Sergeeva V.</i> THE MAIN TENDENCIES OF ACTUALIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE ON THE EDGE OF XIX-XX CENTURIES. ....	26

### **SECTION II. INNOVATIVE PROCESSES IN EDUCATION**

<i>Aleksintseva T.</i> ART PEDAGOGICS AND COACHING AS INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF THE CREATIVE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS.....	35
<i>Alosha O.</i> PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF INNOVATIVE FORMS OF INCLUSIVE AND DISTANCE EDUCATION IN UKRAINE .....	40
<i>Halatsyn K., Feshchuk A..</i> TRAINING IN FORMATION THE COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS IN ENGINEERING .....	49
<i>Garbus T., Potapchuk T.</i> OF CHORAL WORK IN THE PROCESS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE MODERN HIGHER SCHOOL .....	55
<i>Danyliuk O.</i> TO THE PROBLEM OF THE CORRECT DELIVERY OF VOWELS AND CONSONANTS HABIT TRAINING IN CHILDREN WITH UNDEVELOPED PHONETIC AND PHONEMIC AWARENESS IN STUDYING UKRAINIAN .....	61
<i>Elova T.</i> READINESS OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION: THEORETICAL ASPECTS .....	66
<i>Iovhimchuk N..</i> SPEECH-COMMUNICATIVE CULTURE AS A COMPONENT OF BUSINESS ETIQUETTE.....	71
<i>Knysh T.</i> ORGANIZATION OF NON-PHILOLOGY SPECIALITIES STUDENTS' INDEPENDENT WORK AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS. ....	76
<i>Kormina L.</i> METHODOLOGICAL BASIS OF FORMATION OF OUTLOOK KNOWLEDGE OF STUDENTS IN TEACHING : THE EMOTIONAL AND PERSONAL ASPECT.....	82
<i>Matsiuk Z., Hvesyk O.</i> COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A KEY FEATURE OF A SPEECH PERSONALITY OF A CHILD .....	88

<i>Prima R., Roslawec R. , Orlova S..</i>	
THE QUESTION OF FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS .....	95
<i>Stasiuk L.</i>	
FORMATION OF PEDAGOGICAL CULTURE AS AN INTEGRAL PART OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' PEDAGOGICAL ETHICS .....	99
<i>Fenko M., Kulak M., Rushchak M..</i>	
DIALOGUE OF CULTURES IN THE CONTEXT OF LANGUAGE EDUCATION OF AN INDIVIDUAL .....	105

**SECTION III. CURRENT ISSUES OF THEORY AND PRACTICE**  
**SPECIAL EDUCATION AND SOCIAL WORK**

<i>Hladun O.</i>	
CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO WORK WITH STUDENTS THAT HAVE A LOW STATUS IN A GROUP OF STUDENTS .....	114
<i>Gunko S.</i>	
TRAINING OF FUTURE PROFESSIONALS FOR SOCIAL WORK WITH SOCIALLY MALADAPTIVE CHILDREN.....	121
<i>Ostapyovsky I.</i>	
USING INTERACTIVE TECHNOLOGY AS AN IMPORTANT PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL IMAGE OF THE FUTURE SOCIAL WORKERS .....	127

## Розділ 1. Теоретико-методологічні аспекти освіти в контексті розвитку суспільства

УДК 37.018.51 (072)

Ольга Берладин

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)*

### ПОЧАТКОВА ШКОЛА СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ ЯК КОМПОНЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ СЕЛА (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

У статті висвітлюється проблема функціонування початкової школи сільської місцевості як компонента соціальної інфраструктури села (у визначених хронологічних межах). Окреслено особливості соціальної інфраструктури невеликих сільських населених пунктів України, подано окремі показники мережі шкіл і соціальної сфери; обґрунтовуються можливі шляхи взаємодії загальноосвітнього закладу I ступеня і сільського соціуму у стабілізації інфраструктури села. Акцентується на проблемах, що впливають на соціокультурний розвиток села, функціонування початкової школи, вирішення яких за допомогою комплексу врегульованих державою заходів соціально-економічного та освітнього характеру здатне радикально змінити ситуацію з якістю життя в сільській місцевості, оптимізувати культурно-освітній потенціал, забезпечити рівний доступ до якісної освіти сільським школярам. Наголошується, що важливими чинниками стабілізації соціальної сфери села поряд із модифікацією її соціально-економічної структури є розвиток і оновлення початкової школи сільської місцевості, оскільки закриття освітнього закладу є причиною міграції молодих сімей із сільської місцевості та занепаду сільських територій. Узагальнено, що необхідна виважена державна політика, яка б урахувала особливості сільського соціуму та сприяла забезпеченню стабільних освітніх і життєвих перспектив для підростаючого покоління українських громадян.

**Ключові слова:** початкова школа сільської місцевості, соціальна інфраструктура, соціокультурний розвиток, соціально-економічний розвиток.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Одним із пріоритетних напрямів реформування освіти є оптимізація мережі загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості, в тому числі і початкових шкіл першого ступеня. При цьому ми виходимо з того, що «проблема полягає не лише в конституційному праві дитини на освіту, розвитку людського потенціалу. Йдеться про загрозу існуванню сотень населених пунктів. Фактично – це питання національної безпеки» [3, с.50].

**Аналіз досліджень цієї проблеми.** Для обґрунтування теоретичних основ функціонування та розвитку сільської школи важливе значення мають наукові напрацювання вітчизняних учених, у яких розглядається історико-педагогічні аспекти (Ю. Багно, Г.Щука, Г. Іванюк, Я. Мандрик, Г. Щука та ін.), удосконалення навчально-виховного процесу в сільській школі (О.Біда, О.Коберник, З. Онишків, Н. Присяжнюк, О.Савченко та ін.); функціонування різних типів сільських початкових шкіл (В. Кузь, Н. Манжелій, Л.Федорович та ін.). У ракурсі досліджуваної проблеми значну цінність становлять праці науковців, присвячені проблемам соціальної сфери, соціальної інфраструктури українського села та соціальної ролі сільської школи і перспектив її розвитку (Г. Євсеева, Т. Заславська, Г. Кривчик, С. Королюк, О. Славкова, Л. Шепотько, та ін.). У ґрунтовних працях із соціології освіти (В.Андрущенко, О.Навроцький, О. Якуба та ін.) висвітлено генезис, тенденції та перспективи розвитку освіти, її соціальної функції, визначений їх вплив на соціальну структуру суспільства. Розробка вченими (Л. Борисова, І. Дрозд, Т. Заславська та ін.) моделі соціальної структури сільського населення дозволяє побачити роль і місце школи в її динаміці та інтеграції.

**Мета статті** – висвітлення особливостей функціонування початкової школи сільської місцевості як феномену в освітньому просторі України другої половини ХХ – початку ХХІ

століття, детермінованого суспільно-економічними та соціокультурними запитами села з його соціальною інфраструктурою.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.**

Реформаторські процеси українського суспільства характеризуються складними перетвореннями у всіх сферах його діяльності і викликані необхідністю оновлення соціуму та розбудови України, радикальних соціальних, економічних і політичних реформ. Закономірно, що у період трансформації поступ розвитку суспільства значною мірою залежить саме від ефективного функціонування освіти. «Тим часом, система освіти як соціальний інститут має виступати тією сферою життя, в якій відображаються форми випередження соціальної практики, джерелом соціальної мобільності, критерієм прогресивних змін у соціальній структурі суспільства. Не слід забувати, що освіта виступає загальнолюдською цінністю лише тоді, коли її розглядають як механізм суспільного розвитку» [1, с. 53].

Очевидним є те, що суспільство може бути життєздатним за умов, якщо воно буде освітньо-орієнтованим, а освітні системи зможуть адекватно функціонувати при їхній орієнтації на людину. Соціальні підвалини розвитку національної освіти, всіх її ланок є важливим показником рівня духовного розвитку суспільства, його культури. При цьому початкова освіта є базовою для наступних ступенів навчання і виховання підростаючих поколінь, їх дальшого розвитку. Освіта ніде не існує як самоціль. У будь-яких формах і різновидах вона зумовлена практичними потребами суспільства, конкретним призначенням і точною соціальною адресою. Соціальні перетворення вносять суттєві зміни в систему цінностей і пріоритетів сільського населення, що уможливило переосмислення підходів до визначення завдань сільських шкіл, які мають забезпечити створення соціального і культурного середовища для всебічного розвитку особистості.

Зауважимо, початкова школа сільської місцевості не може розвиватися ізольовано від реального соціального довкілля. Її оновлення в невеликому українському селі безпосередньо залежатиме від аналізу і врахування модернізаційних освітніх та економічних процесів, демографічних змін, розвитку соціальної інфраструктури.

Загальновідомо, що сільський соціум до певної міри був замкнутою системою, яка займалася самообслуговуванням, давала промисловості і міській сфері сільськогосподарську сировину та трудові ресурси. Така незбалансованість розвитку міського і сільського середовища зумовила відставання останнього, особливо його соціальної інфраструктури.

Інфраструктура (від латинської – нижче, під; під і структура) – сукупність галузей господарства та видів діяльності, що обслуговують як виробничу, так і невиробничу сфери економіки (транспорт, зв'язок, комунальне господарство), загальна і професійна освіта, охорона здоров'я та ін.) [4, с.270].

Соціальна інфраструктура малого села – це стійка сукупність матеріально-речових елементів, які створюють умови раціональної організації основних видів діяльності сільських жителів (трудової, суспільно-політичної, культурно-освітньої і т.п.). Функції інфраструктури: забезпечення житлово-побутових, соціально-культурних і матеріальних умов життєдіяльності. Формування поняття «соціальна інфраструктура» пов'язано з розвитком суспільної практики і науки, з її проникненням у закономірності розвитку суспільства.

Таким чином, соціальна інфраструктура цілком правомірно розглядається як своєрідний компонент між засобами виробництва і людьми, з одного боку, і між людьми – з іншого, характеризуючи ступінь і рівень забезпеченості людей необхідними умовами для трудової, суспільно-політичної, культурно-освітньої і побутової діяльності.

Звертаємо увагу на те, що заходи, які застосовувалися в останні десятиліття з метою виходу сільського господарства з кризового стану, на наш погляд, посилили відчуження селянина від результатів праці, збільшили розрив між містом і селом у розвитку інфраструктури та рівня життя, що, вочевидь, значно погіршило демографічну ситуацію. Соціальні процеси, які відбувалися на селі, знайшли своє віддзеркалення в освіті загалом і початковій школі зокрема як важливій складовій частині соціальної інфраструктури села.



Науковий підхід до розробки шляхів оновлення діяльності початкових шкіл сільської місцевості передбачає врахування взаємозв'язку загального, властивого всій системі освіти, і особливого, пов'язаного зі специфічними умовами її функціонування.

Таким чином, село є важливим елементом соціально-економічної структури суспільства і потребує постійного вивчення динаміки соціально-демографічних, виробничих, територіальних, культурно-побутових та інших процесів, явищ та сфер життя. До них відноситься і система освіти як чинник соціально-економічного перетворення, подальшого вдосконалення виробничих сил і способу життя населення, оскільки рівень освіти населення – один із важливих показників духовного потенціалу суспільства.

Розвиток соціальної інфраструктури села – складний і багатогранний процес залучення сільського населення до матеріальних, культурних і духовних надбань, діяльної участі у їх творенні і збагаченні змісту. Цей процес, активізуючи особу, формує розумні потреби, вміння застосовувати отримані знання, набуту культуру за конкретних життєвих обставин для розв'язання суспільно значущих завдань.

Зауважимо, з 50-тих до кінця 80-тих років ХХ століття початкова школа сільської місцевості пройшла суперечливий шлях розвитку: були визначені критерії формування освітньої мережі в сільській місцевості, закладені принципи матеріально-технічного й кадрового забезпечення. Однак, при постійному декларуванні уваги з боку держави сільська початкова школа залишалася осторонь освітніх процесів. У структурі сільської мережі в 50-ті роки переважали початкові школи – 53,4% , 17% яких мали не більше 15 учнів [6].

Процес концентрації учнів у великих школах продовжувався у 80-ті роки, натомість у сільській місцевості знижується наповнюваність класів, збільшується кількість малокомплектних шкіл. Таке становище пояснюється складністю і протиріччями процесу розбудови освіти. Загальновідомо, що на формування сітки шкіл впливають у комплексі економічні, соціальні, демографічні, організаційно-педагогічні, географічні та інші чинники. Однак, у цей відтинок часу домінуючими виявилися внутрігалузові: педагогічна недоцільність і неекономічність їх функціонування, що згодом привело до закриття шкіл.

Розширення сітки пришкільних інтернатів, проживання дітей без батьківської опіки і виховання наносило двоякі матеріальні збитки родині: діти перестали брати участь у веденні підсобного господарства, крім того, сім'я несла додаткові витрати на їх проживання і харчування. Відтак, залишкове ставлення до землі, до села перенеслося і на початкову сільську школу, де через «прогнози теоретиків» щодо «неперспективності» малочисленні початкові школи не мали науково обґрунтованої стратегії розвитку, коли без урахування соціальної структури невеликого села школі насаджувалися зразки масової міської, нехтувалася її своєрідність, освітні і культурні традиції.

Ми солідарні з твердженням науковців (А. Кузьмінський, З. Онишків, О.Савченко, Г. Щука та ін.) про хибність політики, спрямованої на згортання так званих «неперспективних» сіл, яка посилила міграційні процеси і закриття шкіл. Нині у багатьох населених пунктах відсутні навіть початкові школи. Так, за період від 70-х років ХХ століття до 2013 року кількість початкових шкіл сільської місцевості скоротилася із 10730 до 1624 (у тому числі 456 навчально-виховних комплексів) [2].

Звертаємо увагу на те, що за даними Національного інституту стратегічних досліджень кількість загальноосвітніх шкіл у сільській місцевості станом на 01.09.2012 р. – 12799 закладів (1 319 573 учнів); протягом 2008-2012 рр. їхня мережа скоротилася на 1053 школи. Зменшення чисельності дітей шкільного віку на селі призводить до недозаповнення шкіл та неможливості утримувати їх належним чином місцевою владою, і тому було запроваджено державну програму «Шкільний автобус», в межах якої забезпечується доставка дітей до шкіл у крупніших поселеннях. Проте 14 208 школярів не охоплені нею внаслідок постійного недофінансування, високої частки несправних та застарілих машин, нерозвиненістю дорожньо-транспортної мережі, відсутності доріг із твердим покриттям. Проблемою є нестача кваліфікованих учителів і технічного обладнання: у 2012 р. лише 57,39 % сільських шкіл були підключені до мережі Інтернет, хоча комп'ютеризація та інформатизація шкіл

знижують вплив чинника «географічної віддаленості», скорочують «цифрову нерівність», долаючи відставання в навчанні школярів із сільських (гірських) районів [5].

Таке становище вимагає кардинального перегляду ставлення до проблем сільських початкових шкіл державних і господарських органів, оскільки заходи щодо «пріоритетного» розвитку сільської школи, що здійснювалися у минулому, були здебільшого декларативними і безрезультатними. Необхідно об'єднати зусилля держави і громадськості, щоб розглядати шкільні справи як такі, від яких залежить соціокультурний розвиток села, а часто і його існування.

Очевидним є те, що комплекс питань сільськогосподарського виробництва може ефективно вирішуватися тільки у тісному взаємозв'язку із вирішенням проблем пріоритетності соціального розвитку села. Ступінь доступності об'єктів соціальної інфраструктури визначає соціальну захищеність сільських жителів й умови їх праці та проживання. З таких позицій поняття «соціальна інфраструктура», на наш погляд, певною мірою співвідносне з поняттям «спосіб життя». У малих населених пунктах розвиток інфраструктури здійснюється повільно. Однак, економічну недоцільність інфраструктури «неперспективних» сіл абсолютизувати не варто. Рациональне її використання передбачає певну соціальну ефективність, тобто створення оптимальних умов для життєдіяльності сільського населення.

Посилення впливу школи на соціальну інфраструктуру села, на освітній рівень населення підвищує вимогливість особи до всього соціального і культурного довкілля та діяльності кожного. За таких умов, створюється вагомий стимул особистої причетності, формується новий тип селянина – не найманого робітника, а цивілізованого господаря.

Ми глибоко переконані, що для вирішення соціально-педагогічних проблем потрібна міцна економічна основа, право школи, села, сільської Ради, виробничих структур регулювати економічні проблеми, активізувати діяльність довкілля, трудових колективів, посилити виховний вплив на соціокультурний розвиток села. Все це дозволить зблизити людину і соціум, забезпечити їм педагогічно доцільний взаємовплив і гуманістичну спрямованість, сприятиме подоланню вузько професійного підходу до формування особистості лише з боку школи. Відсутність соціального партнерства школи та сільської громади проявляється в неузгодженості виховного потенціалу села, нераціональному використанні кадрових можливостей і матеріально-технічної бази.

Результати теоретичного пошуку та конструктивного історико-педагогічного досвіду засвідчують, що саме школа виступає стабілізатором розвитку соціальної інфраструктури села. При цьому покращується рівень організації життєдіяльності дітей і їх батьків, соціокультурне середовище загалом. Як наслідок, знаходить вирішення соціально-педагогічна проблема паралельного виховного впливу дітей і дорослих, тобто здійснюється цілеспрямований вплив на довкілля, в якому живуть діти, а також перетворення дорослих у вихователів або, врешті, у людей, які не перекреслювали б те, що виховує у дітях школа.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, можна виділити низку чинників виробничої, економічної, соціальної і культурної сфер діяльності, у вирішенні яких активна роль належить школі. Специфіка цієї діяльності зумовлена особливістю невеликого села як територіально-виробничої і соціально-економічної спільності людей та особливою місією школи як компонента соціальної інфраструктури:

- ✓ спрямування освітнього процесу на формування духовного світу особистості, зосередження зусиль на її всебічному розвитку, якомога повнішому вияві здібностей і реалізації потенційних можливостей;

- ✓ здійснення загальної початкової освіти за місцем проживання дітей, вплив школи на покращення соціальної, освітньої і побутової сфери, активна участь у культурному житті села, стабілізація соціально-демографічної ситуації, омолодження села;

- ✓ поширення виховного впливу школи на позашкільне середовище, сільську громаду, об'єднання виховних впливів довкілля, соціальне партнерство;

✓ формування у школярів психологічної готовності працювати в різних галузях сільськогосподарського виробництва; орієнтація на професії для села, виховання цивілізованого господаря тощо.

Проведене дослідження не охоплює всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективи подальшого наукового пошуку вбачаємо у вивченні і врахуванні чинників, що впливають на ефективність роботи початкової школи сільської місцевості.

#### *Джерела та література*

1. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Соціально-педагогічні проблеми розбудови української школи / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Рідна школа. – 1993. – № 4. – С. 51 – 53.
2. Загальна середня та дошкільна освіта. Інформаційні матеріали до підсумкової колегії: Стан готовності загальноосвітніх навчальних закладів до нового навчального року та впровадження державних стандартів початкової, базової та повної загальної середньої освіти – [Електронний ресурс]. – К., 2013. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/img/zstored/files/zbir2013.pdf>.
3. Національна доповідь про стан та перспективи розвитку освіти в Україні / Національна академія пед. наук; авт. В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін.; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), В. М. Мадзігон (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови); за заг. ред. В. Г. Кременя. – 2-ге вид. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 304 с.
4. Сучасний словник іншомовних слів / [уклад. Нечволод Л.І.]. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 768с.
5. Щодо проблем розвитку соціальної інфраструктури сільських населених пунктів: аналітична записка. – /Авчухова А.М., Кочемировська О.О./ – Національний інститут стратегічних досліджень при Президентові України. Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1132/>
6. ЦДАВОВ. – Ф.166. – Оп.15. – Од.зб.1634. – Арк.48. с.7

#### *References*

1. Honcharenko S. U., Mal'ovanyu Yu. I. Sotsial'no-pedahohichni problemy rozbudovy ukraiyins'koyi shkoly / S. U. Honcharenko, Yu. I. Mal'ovanyu // Ridna shkola. – 1993. – # 4. – S. 51-53.
2. Zahal'na serednya ta doshkil'na osvita. Informatsiyeni materialy do pidsumkovoyi kolehiyi: Stan hotovnosti zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv do novoho navchal'noho roku ta vprovadzhennya derzhavnykh standartiv pochatkovoyi, bazovoyi ta povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity - [Elektronnyy resurs]. – K., 2013. – Rezhym dostupu : <http://mon.gov.ua/img/zstored/files/zbir2013.pdf>.
3. Natsional'na dopovid' pro stan ta perspektivyvy rozvytku osvity v Ukrayini / Natsional'na akademiya ped. nauk; avt. V. P. Andrushchenko, I. D. Bekh, M. I. Burda ta in.; redkol.: V. H. Kremen' (holova), V. I. Luhovyy (zast. holovy), V. M. Madzihon (zast. holovy), O. Ya. Savchenko (zast. holovy); za zah. red. V. H.Kremenya. – 2-he vyd. – K. : Pedahohichna dumka, 2011. – 304 s.
4. Suchasnyy slovnyk inshomovnykh sliv / [uklad. Nechvolod L.I.]. – Kh.: TORSINH PLYuS, 2007. – 768s.
5. Shchodo problem rozvytku sotsial'noyi infrastruktury sil'skykh naselenykh punktiv: analitychna zapyska. – /Avchukhova A.M., Kochemyrovs'ka O.O./ – Natsional'nyy instytut stratehichnykh doslidzhen' pry Prezydentovi Ukrayiny. Rezhym dostupu: <http://www.niss.gov.ua/articles/1132/>
6. TsDAVOV. – F.166. – Op.15. – Od.zb.1634. – Ark.48. s.7

**Берладин Ольга Богдановна. НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ КАК КОМПОНЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ СЕЛА (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX - НАЧАЛО XXI ВЕКА).** В статье освещается проблема функционирования начальной школы сельской местности как компонента социальной инфраструктуры села (в определенных хронологических рамках). Определены особенности социальной инфраструктуры небольших сельских населенных пунктов Украины, подано отдельные показатели сети школ и социальной сферы; обосновываются возможные пути взаимодействия общеобразовательного учреждения I степени и сельского социума в стабилизации инфраструктуры села. Акцентируется на проблемах, влияющих на социокультурное развитие села, функционирование начальной школы, решение которых с помощью комплекса урегулированных государством мер социально-экономического и образовательного характера способно радикально изменить ситуацию с качеством жизни в сельской местности, оптимизировать культурно-образовательный потенциал, обеспечить равный доступ к качественному образованию сельским школьникам. Отмечено, что важным фактором стабилизации социальной сферы села рядом с модификацией ее социально-экономической структуры является развитие и обновление начальной школы сельской местности, поскольку закрытие образовательного учреждения является причиной миграции молодых семей из сельской местности и упадка сельских территорий. Обобщено, что необходима взвешенная государственная политика, которая бы учитывала особенности сельского социума и способствовала обеспечению стабильных образовательных и жизненных перспектив для подрастающего поколения украинских граждан.

**Ключевые слова:** начальная школа сельской местности, социальная инфраструктура, социокультурное развитие, социально-экономическое развитие.

**Berladyn Olha. PRIMARY SCHOOL IN RURAL AREA AS A COMPONENT OF RURAL SOCIAL INFRASTRUCTURE (SECOND HALF OF XX - BEGINNING OF XXI CENTURY).** *The article highlights the issue of primary schools functioning in rural areas as a component of social infrastructure (in certain chronological limits). The peculiarities of the social infrastructure of small rural settlements in Ukraine, presents some network indices of schools and social services; substantiates the possible ways of interaction between primary schools and stabilize the rural society in rural infrastructure. Raised issues affect the socio-cultural development of the primary school functioning in rural areas. Solving them through complex, regulated by the state socio-economical and educational matters is able to radically change the situation with the quality of life in rural areas, optimize the cultural and educational potential, and ensure equal access to quality education for students in rural areas. It is emphasized that an important factor in stabilizing the social sphere of the village next to the modification of its socio-economic structure is the development and renewal of primary schools in rural areas, as the closure of educational institutions causes migration of young families from rural areas and the degeneration of rural areas. The deliberate government policy that takes into account the peculiarities of rural society and contribution to ensure a stable educational and life prospects for the younger generation of Ukrainian citizens is required.*

**Keywords:** *primary school in rural areas, social infrastructure, socio-cultural development, socio-economic development.*

Стаття надійшла до редколегії 28.02. 2017 р.

УДК 378.14

**Oxsana Durmanenko**

*Lesya Ukrainka Eastern European National University (Lutsk)*

## **THE MONITORING OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK AT THE UNIVERSITY**

*The article discusses the issue of the pedagogical monitoring and monitoring of educational work in higher education. The phased monitoring of educational work characterized as one of the features of its implementation in higher education. There are three stages of the monitoring of educational work: preparatory, analytical and practical. These make it possible to integrity the monitoring of educational work in higher education and interdependence defined stages.*

**Key words:** *monitoring, pedagogical monitoring, monitoring of educational work, stages of monitoring of educational work, institution of higher education.*

**The statement of the problem.** The modern requirements caused the modernization of the educational process on the principles of democratization, humanization, differentiation, personal orientation. The educational issues are federal, regional and local for each institution. The solution of the problem necessitates the elaboration and implementation of the strategy and tactics of teaching staff to anticipate the quality of educational work; The site organization process of the monitoring system in the educational institutions; The prognosis of active participation of teachers and students on its implementation. The determination of criteria, evaluation technique, monitoring, correction, analysis and synthesis of results, management of the educational process and improvement of personal development.

The basis of the modern monitoring are the requirements, which are reflected in «National Doctrine for Development of education in Ukraine». This doctrine explores problems concerning the creation of the system of monitoring of educational process and the effectiveness of the management of education, the recognition of education, as the resource of improving human welfare, competitiveness and strengthening the authority of the state in the international arena; requirements of state and government documents concerning acts reform systems, improve the content, forms of organization, high technology and educational services.

Principles of modern monitoring studies in the field of education and training is teaching the exact mass measurements related to an objective evaluation of pupils and students achieved level

breeding and training and the establishment of its compliance with state standards. [4] In view of this, the problem of monitoring studies of educational work in higher education in general and, in particular, the analysis of the stages of implementation is relevant, challenging and timely.

**The analysis of relevant studies.** The phenomenon of monitoring is of the main interest in terms of its theoretical analysis for the study and is used in the various fields of science and practice. So, the modern monitoring studies various sciences and is used in various areas of practice. In general, there are few areas where do not use monitoring. That's why, the various branches of science and industry, reflect the specific object of scientific study with the term "monitoring" and describe it with the common diagnostic and controlling orientation.

The analysis of educational literature allows us to assert that the monitoring of teaching science, scientists understand as a system of collection, storage, processing and further dissemination of information on the functioning of a teaching system that allows to monitor events and changes, but also provides the predictions of the further development of the system. (A. Belkin, M. Bershad, V. Huzyeyev, S. Kuzenkova, J. Matros, N. Melnikov, D. Polev and others); the measurement and evaluation of educational outcomes that enable objective and fair analysis of the progress of educational process and its results (M. Grabar, G. Yelnykova); the system control and diagnostic measures to control the dynamics of students mastering educational material and adjustment process (B. Kalnel, S. Shyshov); the diagnosis of the process of education (A. Abdulina, V. Andreev, T. Stefanovskyi and others); the quality control of the educational process (B. Mizherikov, S. Ryabov and others); the regular, specially organized systematic observation, evaluation and prognostication of educational process to obtain the necessary information for its adjustment and development (N. Baydatska, G. Kodzhaspirova, Y. Kodgasprirov, L. Kulikova, O. Pulbere, A. Sergeev and others).

The most significant studies on pedagogical monitoring observed in the works of A. Kuprin, V. Antypov, Y. Branovskij, E. Dikanskoho, V. Vyshnyakov. According to the definition of those scientists pedagogical monitoring - is a form of collection, storage, processing and dissemination of information about the activities of of educational system that provides limitless monitoring of its conditions and predict its development [5].

We endorse A. Denysenko's views, which make a point of such concepts as "educational monitoring" and "Pedagogical Monitoring", which are often identified or replaced each other in the literature. We should differentiate these processes. According to academic the monitoring carries on the processes in the education system; pedagogical concerns of various directions directly pedagogical process, including the organization of educational work. According to this statement, we can state that the monitoring of educational work should be seen within educational monitoring.

The educational monitoring is integrated set of methods for data collection, analysis, interpretation, representation and introduction of innovative methods and technologies in the educational process educational institution based on consideration of potential internal and external social and educational environment. And defines the following attributes pedagogical monitoring: the systematic observations, the preventive character, setting the investigated object according to certain norms, standards, requirements, continuity, dynamic cyclical response to certain changes. Due to multi channeling teaching and heuristicity the monitoring and analytical procedures can solve the problems of coordination of operation of all components of the educational process and greatly enhance their resource potential.

According to our research we leave out the fact that the monitoring of educational work - a process that firstly, determining the level of educational work through continuous observation; secondly, identifying the results of educational work (their dynamics) and develop corrective programs; Thirdly, the management process of educational work and predicting of educational facility monitoring.

That's why, monitoring of educational work of the university defined as a process of continuous scientifically proven, diagnostic and prognostic observation and introspection as, the development of educational work in higher education institutions in order to optimize the choice of educational goals, objectives and means of their solution to achieve effective results.

**The purpose of the article** is an analysis phases of monitoring of educational work in higher education.

Analyzing the monitoring features of educational work in higher education, we found that it is implemented in stages. Supporting A. Denysenko's opinion, distinguish three interconnected and interdependent stages of monitoring of educational work: preparatory, analytical and practical. At the first, preparatory step is the formulation of goals and analysis of areas of monitoring, a clear definition of the tasks of monitoring, the study of the actual circumstances in which it will be implemented, and the capability of modeling outcomes; made selection of monitoring (determination of basic research methods of organization of educational work, the choice of procedural and semantic tools for monitoring activities, establishing the place and time, modeling of artists, defined cast, etc.).

In the study, we found that by organizing the monitoring of educational work, the aim should be expressed operationally, ie in the formation goal is always a mechanism - a way, the technology - which allows you to verify the result of the aim pursued. Thus, the purpose of monitoring of educational work is to investigate the performance of pedagogical tools used to clarify the operation of all structural components of the educational process in higher education for the purpose of personal growth of students and student groups. Throughout the school year creates a certain database for the organization of educational work that is going on blocks and ranked on a particular system. Creating such a framework is a prerequisite for the analysis of educational work, which in turn can be the basis for setting new goals.

The main objective of the monitoring of educational work is to promote self-awareness, self-esteem of its own subjects and activities shared with the public [2, p. 7].

At this stage the specified object and subject of monitoring. We monitored the organization of educational work in higher education define, the design and planning of educational work based on a specific purpose, which is the development of measures aimed at implementing the goals, the objectives of national education of students; the content, methods, means and forms of educational work in higher education; the subject-subject interaction in the organization of educational work, which provides the creation of a favorable educational environment in higher education; the impact of educational work as its quality. Then the subject of monitoring of educational work will perform statistics on the status of educational work, competence of the organization of educational work, the level of education of students and research facilities - official documents, research materials containing these statistics about the features of the educational work in higher school. What monitored in a narrow pedagogical sense are the content characteristics of educational work with students in the formation of certain qualities, attitudes, beliefs (address specific educational objectives).

In the second stage is the practical implementation of the monitoring program established relationship between the performers (communication, interaction, hierarchy, creating a business atmosphere, finding common interests, harmonization, coordination), and the organization made influence on artists (destination charge, determining bonuses, penalties, counseling, assistance, monitoring).

In our view, the methodological basis for practical monitoring of educational work in higher education, should be the principle synergistic approach in education is characterized by the following features: openness of the educational process and content of the training material for innovation that can offer not only managers or coaches, but and students; creative nature of educational work; transition to productive practice; changing the subject-object interaction between teacher and student in the process of education on the relationship of free knowledge for development cooperation and harmonization of social relations; focus on the personal development of each subject teaching process, understanding that the complex is the social stratification of society, the greater the potential for its development; compliance with the principle of individual approach teachers to focus educational work on self-education, self-education and self-realization; student and teacher freedom from stereotypes and dogmas and teachers in the organization and in the content of the educational process; fundamental lack of professionalism as the upper limit future specialists and teachers; understanding exaggeration growth opportunities for individual influence

on the development of any social system hierarchically higher level; promotion of higher education in the formation of future professionals of responsibility for the fate of society [6, p. 77].

Thus, provided a synergistic approach, we can ensure the production of educational work in the self mechanisms as the ability to find the source of self-knowledge and self-improvement. [1]

Practice proves that the monitoring of educational work in higher education aims not only to investigate the performance of its subjects, but also to influence its functioning. The requirement of continuity, integrity and continuity of the monitoring, diagnosis, prognosis and activity monitoring provides perspective on the whole process, as a dynamic and a quantitative and qualitative nature. And due to the third stage, the monitoring, involves an analytical evaluation of the results of monitoring, capacity analysis of the identified indicators. These indicators may be: the degree of implementation and quality; rational use of resources (time, financial, human, material and technical support); ability to organize themselves; the ability to communicate; ability to take responsibility; rational organization of labor; mutual aid; creativity, initiative; positive dynamics of the level of education of pedagogical process etc. (3)

Analysis of the information received on the status of educational work, makes it possible to ascertain its effectiveness by studying the characteristics and factors that have some impact on it, to provide feedback.

At this stage the most constructive are correction, predictive monitoring and management functions, because they are fixed and unpredictable. We use unexpected results of the educational work; define measures to eliminate the negative aspects of its organization, and develop mechanisms for correcting the current processes in the organization of educational work in higher education.

The final stage of the monitoring activities are management decisions, which aimed at eliminating adverse effects to improve the quality of educational work, finding new content, forms and methods of implementation, which requires the formation of educational work of monitoring competence, enhance their professional culture, educational creativity.

**Conclusions and prospects for further Research.** The Analysis of educational literature and the results of experimental research gives reason to believe that the monitoring of educational work in higher education aimed at providing a scientific approach in its organization and its high effectiveness.

The result of the monitoring of educational work is its proper quality, resulting in a steady trend of personal growth of educational work in the development of student government, student and teaching staff.

The indicator of the monitoring of educational work in higher education is its compliance with certain standards. In our study, this standard is the organization of educational work in higher education with clearly defined goal (goal-setting); constituent elements, namely: content, methods, tools, forms, principles which are interconnected and interdependent with each other; subjects with different types of relationship between them; favorable environment created entities; Board that provides integration of all components in integrity.

The Monitoring of educational work in higher education is a complex process that is implemented in three interconnected stages: preparatory, analytical and practical. Each of these steps involves the use of various methods and aims at the implementation of a monitoring function, which is provided pursuant readily educational work of the monitoring activity, and monitoring their professional competence.

The further research needs to analyze content and procedural instruments monitoring of educational work, study methods of diagnosing monitoring of educational work, determination of monitoring pedagogical conditions of educational work in higher education.

#### LITERATURE

1. Baydatska N.M The theoretical basis of the monitoring process in the educational system // Scientific notes. Series: Pedagogy and Psychology. Issue 13 - Vinnitsa.: VSPU them. Kotsiubynsky, 2005. - P. 148-151.
2. M. Barna School as a means of monitoring qualitative changes in education / Bar M. // management education. - 2001. - № 3. - P. 6 - 7.

3. A. Denisenko The essence of education monitoring system VPNZ educational materials V Intern. nauk. and practical. Conf. [ "Science and social problems of society: education, culture and spirituality" in 2 parts] (Kharkiv, 20-21 May 2008) / Hark. nat. ped. University of Skovoroda. - Kharkov: Kharkov.
4. Decree of the President of Ukraine №347 / 2002 "On the National Doctrine of Education of Ukraine in the XXI century" from 17.04.2002roku.
5. AN Mayorov Monitoring in education: Vol. 3rd, Iskra. and add. / Mayorov AN - M .: Intelligence Centre, 2005 - 424 p.
6. GO Syrotynko By upgrading education: Methodical aspect. Information and methodical collection. - H .: Issued. g. "Base", 2003. - 96 p.

*Дурманенко Оксана. ЗДІЙСНЕННЯ МОНІТОРИНГУ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В УНІВЕРСИТЕТІ. У статті розкривається сутність поняття педагогічного моніторингу та моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі. Характеризується поетапність моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі як одна із особливостей його реалізації. Аналізуються три етапи моніторингу організації виховної роботи: підготовчий, практичний та аналітичний. Наголошується на цілісності моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі, а відтак на взаємозалежності визначених етапів.*

**Ключові слова:** моніторинг, педагогічний моніторинг, моніторинг організації виховної роботи, етапи моніторингу організації виховної роботи, вищий навчальний заклад.

*Дурманенко Оксана. ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ МОНИТОРИНГА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УНИВЕРСИТЕТЕ. В статье раскрывается сущность понятия педагогического мониторинга и мониторинга организации воспитательной работы в высшем учебном заведении. Характеризуется поэтапность мониторинга организации воспитательной работы в высшем учебном заведении как одна из особенностей его реализации. Анализируются три этапа мониторинга организации воспитательной работы: подготовительный, практический и аналитический. Отмечается целостности мониторинга организации воспитательной работы в высшем учебном заведении, а затем на взаимозависимости определенных этапов.*

**Ключевые слова:** мониторинг, педагогический мониторинг, мониторинг организации воспитательной работы, этапы мониторинга организации воспитательной работы, высшее учебное заведение.

Стаття надійшла до редколегії 12.02. 2017 р.

УДК 378.016:811(477)

**Юлія Кузьмінська**

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)*

## **ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

*У статті висвітлено результати дослідження тенденцій розвитку іншомовної освіти в Україні, їх вплив на формування методики вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах, їх ефективне застосування під час іншомовної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей на сучасному етапі. Проаналізовано окремі аспекти формування та розвитку іншомовної освіти на різних етапах її становлення у контексті предмету дослідження та їх актуальність у сучасних умовах підготовки майбутніх фахівців гуманітарного спрямування у вищих навчальних закладах України. З'ясовано основні напрямки розвитку тенденцій іншомовної освіти через аналіз праць та досліджень провідних фахівців у галузі.*

**Ключові слова:** освіта, навчання, викладання, іншомовна освіта, іншомовна підготовка, тенденції розвитку іншомовної освіти.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сьогодні система освіти в Україні зорієнтована на входження до єдиного світового інформаційного та освітнього простору. Цей процес супроводжується кардинальними змінами та корективами як у педагогічній теорії та практиці, так і в здійсненні навчально-виховного процесу.

Особлива увага привертається до розвитку іншомовної освіти, паралельно із вдосконаленням системи рідномовної освіти, вивченням пріоритетів мовної політики в Україні та світі, вивченням філософсько-аксіологічних засад рідномовної та багатомовної освіти, формуванням міжкультурної толерантності засобами рідної та іноземної мови,



розвитком мовнокомунікативної компетентності різних категорій населення, та вивченням педагогічно-психологічних засад формування комунікативно компетентної особистості.

Отже, проблема іншомовної освіти є досить актуальною для освітнього та наукового простору України, важливою для вивчення залишається проблема особливості розвитку іншомовної освіти в Україні, вивчення якої допоможе краще зрозуміти роль нових технологій в практиці іншомовної підготовки майбутніх фахівців, як необхідної складової та умови когнітивного, інтелектуального, творчого і морального розвитку особистості та конкурентно спроможного фахівця.

**Аналіз наукових досліджень цієї проблеми** Дослідженням проблеми іншомовної освіти займалися багато вчених та науковців, зокрема Д. І. Баглій, О. Б. Бігич, Н.В. Борисова, Н. І. Верещагіна, В.О. Вихрущ, І. О. Грузинська, А. Ю. Долапчі, В. Н. Карпова, А. Г. Кирда, А. В. Красуля, Т. В. Литньова, О. О. Миролюбов, О. І. Москальська, І. В. Рахманов, Г.В. Рогова та інші.

**Мета** статті – проаналізувати особливості розвитку іншомовної освіти в Україні, дослідити тенденції впливу європейської освітньої системи на розвиток іншомовної освіти в нашій країні.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Як зазначає О. Ю. Кузнецова, «мовну освіту не можна відокремити від загального освітнього та інтелектуального контексту. Мовна освіта постала з часу зародження освітньої системи.»[5, с. 25-26].

Мовна освіта в Україні пройшла тривалий та складний шлях до визнання її компонентом системи освіти. Тривалий період майже по всій території України навчання здійснювалося латинською, російською, польською чи німецькою мовами, що й вплинуло на складний процес формування культури.

Вперше викладання іноземних мов на території України було запроваджено в Острозькій греко-слов'яно-латинській академії в 1576 році. Практика викладання іноземних мов поступово поширювалась в інших університетах, гімназіях України саме завдяки досвіду Острозької академії.

Вивчення іноземних мов теж практикувалось як обов'язкове у «братських школах». Згідно досліджень І. Ісаєвича, Б. Мітюрова, М. Максимовича, В. Аскоченського вивчення грецької мови в братських школах здійснювалось через пізнання античної культури. Знання грецької мови дало змогу учням не тільки грамотно писати, читати філософські праці, але й вільно спілкуватись на заняттях і за їх межами. Саме в братських школах було започатковане двомовне навчання.

Пізніше й Київський колегіум почав вивчати декілька іноземних мов, зокрема: латинську, грецьку, німецьку та старовіррейську. Випускники Київського колегіуму працювали над перекладами творів світової літератури українською мовою. Філософи того часу вбачали величезні можливості у вивченні іноземних мов, зокрема у розширенні світогляду та формуванні нового типу мислення.

Латинська мова, як мова викладання, стрімко поширювалась в університетах України. Навчання основним курсам риторики, поетики, філософії та інших дисциплін в навчальних закладах України започатковувалось на латині, беручи за зразок спосіб викладання цих дисциплін у Європейських університетах.

З появою таких нових типів навчальних закладів, як гімназії, вивчення іноземних мов стало загально прийнятим та широко поширеним, але не через педагогічну необхідність, а як слідування культурній європейській традиції. Дослідники питань розвитку гімназій І. Альошинцев, П.Капніст, С. Рождественський, К. Фогт, Є. Шмідт свідчать, що питанню вивчення іноземних мов у гімназіях приділялась особлива увага.

В педагогічних училищах у XIX ст. проводили підготовку викладачів стародавніх мов. Так, починаючи з 1804 року, фахова підготовка вчителів стародавніх мов «мала яскраво виражений культурологічний характер з акцентом наантичній культурі і здійснювалась спочатку на словесних відділенняхуніверситетів»[8, с.100].

У школах найпопулярнішою іноземною мовою того часу була латинська, вивченню якої відводилось 16 уроків на тиждень. Освоєння програмового матеріалу було поділено таким чином, що граматику учні опановували починаючи з першого класу, з другого – освоювали техніку читання, читаючи твори класиків. Особливість методики вивчення іноземної мови, в даному випадку латинської, було те, що вивчали її порівнюючи з рідною, спочатку приділяли особливу увагу перекладам з рідної мови на латинську, а в старшому класі (третьому), складали вірші іноземною мовою.

Вивчали також і європейські мови, такі як німецька, французька та англійська. Працюючи за раніше згаданою системою, в першу вивчали граматику, у наступному класі основну увагу приділяли перекладам, у третьому класі розвивали навички читання та письма, а у четвертому читали прози і вірші, складали власні твори.

Цікавим є той факт, що у жіночих середніх навчальних закладах вивченню іноземних мов приділялось значно менше уваги, кількість годин була набагато нижчою, та програми були суттєво спрощеними, що й пояснюється не загальнообов'язковістю і додатковою оплатою таких курсів.

Починаючи з ХХ століття університетські педагогічні інститути та дворічні педагогічні курси проводили підготовку викладачів стародавніх мов. В свою ж чергу, ці викладачі мали змогу втілювати свої вміння та знання лише у новостворених гімназіях.

На Західній ж Україні широкого розповсюдження набуло вивчення німецької мови, проблемою такого навчання була відсутність дидактичних матеріалів для її вивчення, що зумовило потребу створення та використання власне укладених викладачами навчальних матеріалів.

З другої половини ХІХ ст. в школах було також впроваджено вивчення французької мови як іноземної, а з 1880 року – англійської.

У цей ж період на території Закарпаття, Галичини та Буковини сформувалися двомовні школи, згідно законодавства офіційною мовою Австрії була німецька, але згідно Закону «про рівність народів», українці мали право навчатись рідною мовою. Це призвело до появи так званих двомовних шкіл. Особливістю даних шкіл було те, що половина навчальних предметів викладалась рідною мовою, інша половина – мовою пануючої влади. Відповідно до австрійського законодавства, в населених пунктах із змішаним типом населення створення подібних двомовних шкіл було обов'язковим [6, с. 286].

Розвиток та становлення методики навчання іноземних мов в Україні, залежно від регіону і впливу зовнішніх факторів, у ХІХ – поч. ХХ століття відбувалося поетапно із зміною освітньої системи та створенням загальних підходів до методів навчання. На територіях Західної України відчутним був вплив європейських освітніх традицій на формування системи мовної освіти, де поєднували вивчення рідної мови та іноземної. Територія Східної та Центральної України відчувала вплив державотворчої політики Російської Імперії на формування мовної освіти в цей період.

Незважаючи на те, що рівень викладання та освіченості населення у різних регіонах відрізнявся, володіння принаймі двома іноземними мовами було обов'язковим для вступу до вищого навчального закладу.

Основною метою мовної освіти на початку ХХ ст., на думку А. Кришко, була реалізація таких ключових завдань:

- передача накопичених знань;
- всебічний розвиток особистості;
- виконання соціального замовлення суспільства.

На думку А. Ю. Долпачі, викладання іноземних мов проходило за двома основними напрямками:

- дедуктивний (використання наукового, перекладно-граматичного та текстуально-перекладного методів);
- індуктивний (наочні, логічні, прямі методи) [2].

Саме цей період багато дослідників вважають періодом становлення вітчизняної системи викладання іноземних мов.

Здобуття Україною статусу незалежної держави поставило перед нею чимало завдань у сфері освіти та культури. Ще з 80-х років ХХ століття виникало питання про реформування шкільної освіти. На думку В. М. Галузинського освітні реформи в Україні відбувалися й раніше, майже в той період, як і в більшості зарубіжних країн [1, с. 25].

Для громадян України оволодіння іноземною мовою не лише відкриває «вікно в Європу» та світ, – «..., мова – це ключ до відкриття унікальності і своєрідності, власної самобутності» [4, с. 9].

Тому, на початку 90-х років минулого століття «було прийнято ряд основоположних документів, які б мали підняти існуючу систему освіти на якісно новий рівень, а також сприяли оновленню змісту навчання іноземної мови, як однієї з її складових» [9, с.100].

Освітні процеси в Україні взяли шлях на інтеграцію до європейського освітнього простору, що відкриває безліч можливостей для якісного розвитку освіти в країні.

«Створення відкритого освітнього простору» спрямоване на спрощення доступу до освіти усім віковим групам, на створення системи так званих «мостів» для того, щоб зробити можливим перехід від одного напрямку навчання до іншого, або від однієї системи освіти до іншої, щоб мати змогу накопичувати попередні освітні досягнення та бути впевненими, що отримані кредити та кваліфікації будуть визнані в усьому просторі ЄС [5].

Так, починаючи з 1945 року і особливо в останні десятиріччя найбільш розповсюдженою іноземною мовою, що вивчається і в Західній, і в Східній Європі стає англійська мова. Хоча дослідники зазначають, що з огляду на домінування англійської у найважливіших соціальних сферах, як у вищій освіті, наукових дослідженнях, засобах масової комунікації ця мова не підлягає під визначення іноземної мови. Набуття панівного положення англійської мови пов'язане з сприйняттям її як засобу міжетнічного спілкування(*lingua franca*) [10].

У вищих навчальних закладах гуманітарного спрямування в Україні вивчення іноземної мови включено до загальнообов'язкового переліку дисциплін. Так, основною метою її вивчення для спеціалістів у певних галузях стало використання іноземної мови як реального засобу спілкування між фахівцями різних країн, та засобу самостійного ознайомлення з документами та першоджерелами мовою оригіналу.

Введено в навчальні плани багато іншомовних курсів, для вивчення мови за спеціальною метою (*Language for Special Purposes LSP*). Британські курси «Англійська зі спеціальною метою» мають багатий досвід і вважаються пріоритетними у галузі надання послуг такого роду. Теорія і практика викладання іноземної мови зі спеціальною метою була продиктована потребами міжнародного спілкування і природою стратифікації мовних одиниць залежно від сфери діяльності людини.

Сьогодні у багатьох навчальних закладах набуло поширення навчання іноземної мови за допомогою технічних засобів. Застосування сучасних технологій забезпечує творчий розвиток здібностей майбутніх фахівців, та не обмежує їх у виборі форм та засобів навчання, створює вільний графік навчальної діяльності.

Розглядаючи питання сучасних інноваційних технологій іншомовної підготовки майбутніх фахівців, неможливо залишити поза увагою дистанційне навчання. В Україні спроба побудови системи дистанційного навчання орієнтована на досвід європейських країн, як Німеччина, Швейцарія, Іспанія. Встановлення шляхів подолання складнощів при впровадженні дистанційної освіти та використання інтернет технологій у навчанні може сприяти розробці власної концепції такого навчання в Україні, що допоможе популяризувати освіту в країні та вивести її на міжнародний рівень, залучивши ширше коло учасників навчального процесу.

Комітетом міністрів Ради Європи були ухвалені Рекомендації Ради Європи, що сприяють подоланню бар'єрів в спілкуванні різними мовами, Рекомендації Ради Європи забезпечують спільну основу для розробки навчальних планів з мовної підготовки, типових

програм, іспитів, підручників у Європі. Вони у доступній формі описують, чого мають навчатись ті, хто оволодіває мовою, щоб користуватись нею для спілкування, та які знання та вміння їм потрібно розвивати, щоб діяти ефективно [3].

Для досягнення цієї мети було розроблено низку завдань і заходів для ефективного вивчення та викладання сучасних мов. Серед них: проведення освітньої політики (залучати до спілкування з носіями інших мов, сприяючи вільному руху людей і обміну інформацією, поліпшуючи міжнародне співробітництво, розвивати повагу до міжкультурного світу), сприяння широкій багатомовності (створювати навчальні програми, в яких передбачений гнучкий підхід, і визначати їх у національній кваліфікаційній системі, заохочувати використання іноземних мов у викладанні немовних предметів різних циклів, підтримувати розвиток зв'язків і обмінів з установами й працівниками всіх рівнів освіти в різних країнах, сприяти вивченню мови протягом усього життя)[3].

В останні роки набуло популярності поняття «білінгвізму», «плюрлінгвізму», та «мультилінгвізму» у системі вищої освіти України, як одного із складових компонентів іншомовної підготовки майбутнього фахівця у певній галузі, що значно розширює сферу взаємодії та конкурентно спроможності не тільки майбутніх фахівців, але й вищих навчальних закладів країни.

Мета мовної освіти значно змінилась на сучасному етапі. Зараз вона сприймається не просто як досягнення майстерності в одній, чи навіть кількох мовах, що передбачає володіння певними вміннями та навичками, а необхідністю стає володіння усіма лінгвістичними здібностями для досягнення певної мети і цілей.

Таким чином, на сучасному етапі входження України в Європейський освітній простір іншомовна освіта є елементом культурної взаємодії, сприяє формуванню інтересів до іншої ментальності, підвищення мотивації, та розширення сфери співпраці.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів поставленої проблеми, тому подальший науковий інтерес становитимуть питання вивчення та аналізу європейського досвіду у розвитку та становленні іншомовної освіти, вдосконалення методики іншомовної підготовки спеціалістів у певних галузях та окремих освітніх рівнях вищих навчальних закладів України та Європи, визначення тенденцій розвитку іншомовної освіти різних вікових категорій, вивчення особливостей явищ «плюрлінгвізму» та «мультилінгвізму» у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищих навчальних закладів Європи та України.

#### Джерела та література

1. Галузинський В.М. Основи педагогіки та психології вищої школи України: навч. посіб. для викладачів та аспірантів в.н.з. / В.М. Галузинський, М.Б.Свтух. – МО України-ІСДО. Київський держ. лінгв. ун-т. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 166 с.
2. Долапачі А. Ю. Теорія і практика навчання іноземної мови як складової змісту гімназичної освіти другої половини XIX – початку XX ст.: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.Ю. Долпачі. – Харків, 2008.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Ніколаєва С.Ю. – К.: Ленвіт, 2003. – 237 с.
4. Коваленко О. Удосконалення системи шкільної іншомовної освіти в контексті соціально-педагогічних трансформацій освітнього простору України / О.Коваленко // Доповідь на Всеукраїнському науково-методичному семінарі // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 9–17.
5. Кузнєцова О. Ю. Розвиток освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини XX століття, дис. ... д-ра пед. наук, 13.00.01 / Олена Юрївна Кузнєцова. – Харків, 2003. – 494 с.
6. Курляк І. Є. Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX ст.): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / І. Є. Курляк, – К., 2000. – 473 с.
7. Локшина О.І. Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em2/content/071oiuet.html>
8. Мисечко О. Є. Розвиток культурологічного компоненту в змісті професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови / О. Є. Мисечко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 24. – С. 97–101.

9. Пасічник О.С. Напрями оновлення змісту навчання іноземних мов узагальноосвітній школі в першій половині 90-х років ХХ ст. / О.С. Пасічник //Пріоритетні напрями формування у студентів вищих навчальних закладів професійної іншомовної компетентності: матеріали науково-практичного семінару. – Чернігів : Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, 2008. – С. 100–106.
10. Encyclopedia of Language and Education /Ed. By Stephen May, Nancy H. Hornberg. – Vol.1. – SpringerScience+BusinessMedia, LLC, 2008.– 437 p.

#### References

1. Haluzyn'skyi V.M. Osnovy pedahohiky ta psykholohiyivny shchoyi shkoly Ukrayiny: navch. posib. dlyavykladachiv ta aspirantiv n.z. / V.M. Haluzyn'skyi, M.B. Yevtukh. – MOUkrayiny-ISDO. Kyiv's'kyi derzh. linhv. un-t. – K. : INTEL, 1995. – 166 s.
2. Dolapachi A. Yu. Teoriya i praktyka navchannya inozemnoyi movy yak skladovoyi zmistu himnazychnoyi osvity druhoi polovyny KhIKh – pochatku KhKh st.: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / A.Yu. Dolpachi. – Kharkiv, 2008.
3. Zahal'noyevropeys'ki Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsynuyvannya / Nikolayeva S. Yu. – K.: Lenvit, 2003.– 237 s.
4. Kovalenko O. Udoskonalennya systemy shkil'noyi inshomovnoyi osvity v konteksti sotsial'no-pedahohichnykh transformatsiy osvity prostroru Ukrayiny /O.Kovalenko // Dopovid' na Vseukrayin's'komu naukovu-metodychnomu seminaru // Inozemni movy v navchal'nykh zakladakh. – 2007. – № 4. – S. 9–17.
5. Kuznyetsova O. Yu. Rozvytok osvity u serednikh i vyshchyykh navchal'nykh zakladakh Velykoyi Brytaniyi druhoi polovyny KhKh stolittya, dys. ... d-ra ped.nauk, 13.00.01 / Olena Yuriyivna Kuznyetsova. – Kharkiv, 2003. – 494 s., s. 25-26.
6. Kurlyak I. Ye. Rozvytok klasychnoyi osvity na zachidnoukrayin's'kykh zemlyakh ( KhIKh – persha polovyna KhKh st. ): dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / I. Ye. Kurlyak, – K., 2000.– 473 s.
7. Lokshyna O.I. Etapy rozvytku stratehiyi Yevropeys'koho Soyuzu u haluzi osvity [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.ime.edu-ua.net/em2/content/071oiuet.html>
8. Mysechko O. Ye. Rozvytok kul'turolohichnoho komponentu v zmisti profesynoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya inozemnoyi movy / O. Ye. Mysechko // Visnyk Zhytomyr's'koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. – 2005. – # 24. – S. 97–101.
9. Pasichnyk O.S. Napryamy onovlennya zmistu navchannya inozemnykh mov uzahal'noosvitniy shkoli v pershiy polovyni 90-kyh rokiv KhKh st. / O.S. Pasichnyk //Priorytetni napryamy formuvannya u studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv profesynoyi inshomovnoyi kompetentnosti: materialy naukovopraktychnoho seminaru. – Chernihiv : Chernihiv's'kyi derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni T.H.Shevchenka, 2008. – S. 100–106.
10. Encyclopedia of Language and Education /Ed. By Stephen May, Nancy H. Hornberg. – Vol.1. – SpringerScience+BusinessMedia, LLC, 2008.– 437 p.

**Кузьминская Ю. А. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ.** В статье осуществлен анализ тенденций развития иноязычного образования в Украине, их влияние на формирование методики изучения иностранных языков в высших учебных заведениях, их эффективное применение при иноязычной подготовке будущих специалистов неязыковых специальностей на современном этапе. Проанализированы отдельные аспекты формирования и развития иноязычного образования на разных этапах его становления в контексте предмета исследования, их актуальность в современных условиях направления развития иноязычного образования, работы и исследования ведущих специалистов в отрасли.

**Ключевые слова:** преподавание иностранных языков, образование, обучение, преподавание, иноязычная образование, иноязычная подготовка, тенденции развития иноязычного образования.

**Kuzminska J. TRENDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN UKRAINE.** The article deals with the problem of foreign language training. The results of foreign language educational trends in Ukraine and their impact on the methods of learning foreign languages in higher educational establishments are analyzed in it. The article studies their effective usage of language training in preparing future professionals of non-language specialties today, determines the purpose and content of it. Some major aspects of the formation and development of foreign language education at different stages of development in the context of the research subject are analyzed. Its relevance in the present conditions of training future professionals in higher educational institutions of Ukraine is also studied. The main lines of foreign language education trends are outlined through analysis of research papers of leading experts in the field.

**Key words:** foreign language education, non-language specialists, foreign language training, teaching foreign languages.

Стаття надійшла до редколегії 01.03.2017 р.

УДК 378.018(410)(091)

Ольга Мельничук

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)*

## ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

*У статті проаналізовано організацію навчального процесу, основну модель університетів, кваліфікації, наукові компетенції та сучасний стан розвитку вищої педагогічної освіти в університетах Великобританії. Питанню розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Європи присвячено багато праць вітчизняних і зарубіжних науковців, які доводять, що сьогодні зарубіжна вища школа має вагомий позитивний досвід. Використання зарубіжного досвіду сприятиме осмисленню проблем світового освітнього простору і дасть можливість для вдосконалення і становлення вітчизняної вищої педагогічної освіти.*

**Ключові слова:** педагогічна освіта, навчальний процес, народні школи, коледж, університет.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** На сьогоднішньому етапі державність України постала перед загрозами та викликами внутрішнього та зовнішнього характеру. Перед нашою державою стоїть проблема, яка потребує вирішення для забезпечення її всебічного та сталого розвитку, оновлення та вдосконалення рівня системи педагогічної освіти: покращення якості професійної підготовки висококваліфікованих спеціалістів, шляхом застосування в тому числі і інноваційної практики педагогічної освіти розвинених країн світу.

Одним з найефективніших методів вирішення нагального питання є вивчення та творче застосування сучасної практики педагогічної освіти розвинених країн світу. Велика Британія являється ефективним прикладом використання досвіду, оскільки вона в числі перших створила кадри висококваліфікованих спеціалістів, досягнула високого рівня грамотності населення, а її вищі навчальні заклади займають провідні місця на освітньому ринку вищої педагогічної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Система освіти Великобританії постійно перебувала у полі уваги вітчизняних та зарубіжних дослідників. Вивченню досвіду організації вищої освіти у Великій Британії присвячені праці Ансельм Кентерберійський, Уільям Оккам, Іоанн Дунс Скот, Р. Ашам, Т. Еліот, У. Гросін, Т. Лінакр, Дж. Колет, Т. Мор, Ф. Бекон, Дж. Беллерс, Дж. Локк, Г. Болінгброк, А. Шефтсбері, А. Поуп, Т. Пейн, Дж. Толанд, Ф. Хатчинсон, Дж. Мільтон, Е. Гіббон, Д. Едісон, Дж. Мессі, Ф. Честерфілд, Д. Прістлі, Д. Гартлі, А. Коллінз, Т. Арнолд, С. Редді, Ф. Фаррар, Дж. С. Мілль, Г. Спенсер, Р. Оуен, О. Бейн, Дж. Адамс, Ф. Бартлет, Г. Армстронг, К. Корбан, Д. Томсон, Б. Саймон, Р. Колтон, Х. Арчер, Г. Еліот, Д. Харвей, М. Нейш, Д. Уокер, З. Купер, В. Тегг, Б. Перрі, В. Стівенс, Дж. Блендфорд, П. Еббс, Р. Скратон, А. Арнольд, Л. Рейд, Р. Гібсон, Д. Бест, У. Тейлор та ін. Педагогічні ідеї та практична діяльність британських освітян С. Маклюра, М. Нейша, У. Тейлора, Дж. Сайта, Т. Аткинсона, А. Мура, С. Гейфорда, Е. Уілсона, М. Хоуплі, С. Маклафліна та багатьох інших.

Ми можемо стверджувати, що в Україні активізувалися пошуки вітчизняних учених у галузі практики професійної підготовки вчителів. Сферою сучасних досліджень охоплені інноваційні технології в системі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії та Україні (І. Козаченко), професійна підготовка учителів гуманітарних дисциплін середніх шкіл в університетах Великої Британії (Л. Катревич), професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (Н. Яцишин), загальнопедагогічна підготовка вчителів початкової школи Великої Британії і ФРН в умовах Європейської інтеграції (Л. Поліщук), професійна підготовка філологів в університетах Великої Британії (А. Подолянська), професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи (Л. Пуховська), теорія та практика

навчання студентів у педагогічних коледжах Англії (О. Леонтєва), формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу (Ю. Кіщенко) тощо.

**Мета статті.** Висвітлити історичні аспекти становлення і організації вищої педагогічної освіти у Великій Британії та показати її ефективні складові, які можливо застосувати в Україні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Документально підтверджено, що на території Британії ще в часи римського вторгнення існували школи, в яких викладали право та риторіку згідно з традиціями античної освіти. На наступному історичному етапі ці школи були закриті майже на 200 років, як тільки римляни покинули ті землі. Їх відродження пов'язують з ім'ям Августина та його послідовників. З ініціативи цих подвижників були побудовані школи двох типів: співочі (songschools) та граматичні (The King's School). Так, у граматичній школі викладали 7 предметів (концепція семи гуманітарних наук): граматику, логіку, риторіку, арифметику, геометрію, музику і астрономію. Заняття проводили священики – найосвіченіші люди того часу. У 1066 році під час норманського вторгнення спостерігаємо погіршення якості освіти в школах, тому що навчання звелось до вивчення церковних служб та псалмів. Концепцію семи гуманітарних наук в Англії було поновлено тільки в XII столітті, коли почали зароджуватися університети, першим з яких був Оксфорд (1096). До початку XIII століття був заснований Кембридж (1209), а вслід за ними, почали з'являтися і інші університети по всій країні: Хауден, Йоркшир (1266), Гленсі, Корнуолл (1267), Ланчестер (1283) і Честер-ла-Стріт (1286), що займаються педагогічною діяльністю.

У означений період в університетах для отримання ступеня бакалавра чи магістра продовжували вивчати всі сім гуманітарних наук. Магістри мали право викладати в університетах, а також продовжувати вивчення права, теології та медицини, щоб одержати ступінь доктора філософії. Як ми можемо бачити, це є свідчення раннього зародження університетської моделі підготовки викладацького складу: магістри завжди були високоосвіченими дипломованими фахівцями [15].

В кінці XIV століття за сприяння багатих вельмож з'явилися школи нового типу, так звані "незалежні школи" (independent schools). Оскільки ці школи були платними, то навчатися могли лише сини аристократів. Методи викладання граматичної школи поєднувалися зі світською підготовкою лицаря. Вони залишили помітний відбиток в системі педагогічної освіти, оскільки традиції підготовки фахівців, які активно розвиваються в останні роки XX – на початку XXI століття в Англії, запозичені саме з цього періоду.

З 1562 року (Закон про ремісників, 1562) розпочалася професійна підготовка фахівців на робочому місці: майбутні ремісники почали навчатися в цехах під керівництвом майстрів, які відповідали як за їх професійне навчання, так і за моральне виховання.

З'явилися перші професійні школи писарів в яких навчали ділової англійської мови (scrivener's English) і діловодства. Міські діти віком від 5 до 7 років відвідували початкові школи для хлопчиків, у яких навчали читання, письма, катехізису і правилам поведінки. Вчені вважають, що саме в цей період були закладені основи практико-орієнтованої моделі підготовки майбутніх фахівців на робочому місці, яка відіграє провідну роль у сучасній вищій професійній освіті країни.

Аналіз джерел та літератури дозволяє нам стверджувати, що з XVI-XVII століття вперше було звернуто увагу на освіту для бідних: з'явився Рух благодійних шкіл (charity school movement), в яких діти з бідних сімей могли отримати початкову освіту. У 1552 році в Хоршаме відкрилась найперша благодійна школа Christ's Hospital. До 1710 року в країні існувало 88 благодійних шкіл, в яких навчалось понад 2000 хлопчиків і понад 1000 дівчаток.

Організована система народної освіти з'явилася в кінці XVIII ст. Практично усі навчальні заклади перебували під впливом церкви. Читання і тлумачення Біблії стало головним напрямком у навчанні дітей. Завдяки цьому школа відривала дітей від потреб суспільства, яке потребувало грамотних робітників, які знають математику, фізику та хімію.

Невдоволення існуючою ситуацією викликало організований рух робітників за свої політичні та економічні інтереси, за поліпшення умов життя, за право на освіту. У зв'язку з

цим в середині XIX ст. почалися серйозні зрушення у сфері народної освіти. Роком народження англійської народної освіти прийнято вважати 1870 р. – саме тоді В. Форстером був введений закон про обов'язкову початкову освіту дітей [9]. Саме в останні три десятиліття XIX ст. відбувалося становлення державної системи загальної освіти, що викликало різке зростання числа начальних закладів і кількості учнів. Тому перед державою було поставлено ряд питань, серед яких збільшення коштів на потреби шкіл, поліпшення стану шкіл, продовження термінів навчання, тощо.

Рівень викладання помітно підвищився після появи в народних школах професійних вчителів. У 1891 році вирішилася проблема навчання про безкоштовну освіту (Free Education), і, як засвідчують дані, до початку XX в. більше половини школярів навчалися вже в державних школах, які перевершували приватні школи за рівнем викладання [2].

Наприкінці XIX століття проблема народної освіти вийшла на перший план, тим самим, завершуючи формування класичної педагогічної освіти нового часу. Була усвідомлена самоцінність, неповторність людської особистості. У педагогічній освіті того часу відбувалося збільшення знань, запозичених з філософії та інших наук, про людину та її виховання. Особливо уважно вивчалися цілі, зміст і методи навчання та виховання [3].

До початку 70-х років XX століття перед англійською вищою освітою постало завдання підготовки великої кількості фахівців для економіки і культури, які стрімко розвиваються. Почався інтенсивний пошук шляхів модернізації системи підготовки педагогічних кадрів за активної участі держави. 70-80-ті роки XX століття стали переломним моментом для англійської педагогічної освіти у її розвитку. Відбулися певні зміни у системі середньої освіти, що пов'язано з ліквідацією різних типів шкіл і введенням єдиної середньої школи (comprehensive school), що в результаті призвело до перебудови в системі вищої педагогічної освіти: орієнтація на формування викладача, який готовий навчати і виховувати рівноправного громадянина англійського демократичного суспільства. У Законі про реформу англійської освіти (1988) наголошувалося, що освіта має будуватися в контексті і з урахуванням духовного, морального, культурного, розумового і фізичного розвитку молоді [12].

В кінці XX століття вища педагогічна освіта Англії більш цілеспрямовано вибудовується в напрямі на духовний, моральний і культурний розвиток особистості і суспільства в цілому. Оскільки, на переконання М. Боннетта, "в центрі навчального процесу зосереджені взаємовідносини "вчитель-студент" і англійське суспільство прийшло до висновку, що викладачам необхідно передавати свої цінності молоді, яку вони навчають. Тому дуже важливо, щоб вони співпадали з цінностями, які прийняті вищим навчальним закладом та узгоджені з суспільством в цілому [14].

Загалом у Великобританії на кінець XX століття налічувалося близько 170 закладів вищої освіти. Менше за все вищих навчальних закладів на кінець XX століття налічувалося у Північній Ірландії (всього 2 університети та 2 коледжі) та Уельсі (2 університети та 4 коледжі), у Шотландії діяли 14 університетів (включаючи Відкритий Університет) та 9 коледжів, 77 університетів і 54 коледжі діяли в Англії. Освітні системи цих історичних регіонів практично не відрізнялися.

Напередодні XXI століття у Великій Британії з'явилися наукові праці, які аналізують моральні цінності в освіті, професійну діяльність викладача і його відносини зі студентами [13]. З цього витікає, що від рівня розвитку професійних якостей педагога в певній мірі залежать позитивні зміни в суспільстві, в системі освіти, які визначають дух нації. Тому важливо, як ми вважаємо, в процесі подальшої роботи дослідити теоретичні розробки англійських вчених, пов'язані з проблемами розвитку педагогічної освіти, що можуть бути використані у вищій педагогічній освіті України.

#### **Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку:**

Автор аналізує розвиток системи педагогічної освіти у Великій Британії, виокремлює невирішені раніше аспекти даної проблеми та окреслює завдання майбутнього дослідницького пошуку в означеному напрямку.



На підставі здійсненого аналізу наукових праць провідних вітчизняних та зарубіжних науковців можна зробити наступні висновки:

- питанню розвитку й становлення системи педагогічної освіти у Великій Британії присвячена велика кількість досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців;
- більшість наукових праць висвітлює певні особливості розвитку педагогічної освіти Великої Британії протягом другої половини ХХ століття або останньої його третини та початку ХХІ століття. В той же час комплексного історико-педагогічного дослідження виникнення, становлення і розвитку системи педагогічної освіти Великої Британії немає у вітчизняній педагогічній літературі.

Дослідження не вичерпує означену проблему і передбачає здійснення наступних кроків, спрямованих на вивчення педагогічної підготовки вчителів у Великій Британії. Даний аналіз створює передумови для осмислення кращого досвіду британської педагогічної школи з метою підвищення якості вищої освіти в Україні.

#### Джерела та література

1. Брицький П. Україна та український народ у поглядах англійських учених-мандрівників (XVIII–XIX ст.) – [Електронний ресурс].–Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/ues/2011\\_5\\_2/Articles/25\\_Brytskyu.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ues/2011_5_2/Articles/25_Brytskyu.pdf)
2. Великобританія неухильно підтримуватиме вас. Виступ Малькольма Рифкінда, Державного секретаря у закордонних справах Великобританії та в справах співдружності, в Українському інституті міжнародних відносин 4 вересня 1995 року // Політика і час. – 1995. – №10. – С.10-16.
3. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие для вузов / А.Н. Джуринский.– М.: ФОРУМ – ИНФРА-М, 1998. – 272 с
4. Договір про принципи відносин і співробітництво між Україною і Сполученим Королівством Великобританії та Північної Ірландії // Політика і час. – 1993. – №3. – С.72-75.
5. "З нагоди проведення міжнародної конференції "Вища освіта в Україні: інтернаціоналізація, реформи, нововведення" [Електронний ресурс].–Режим доступу: <http://press.unian.net/ukr/press-5383.html>
6. Кремень В. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / В. Кремень // Філософія освіти: наук. часопис. – 2008. – №1-2 (7). – С.15-21.
7. Кузьмінський А.І. Словник педагогічних термінів – [Електронний ресурс].–Режим доступу: [http://pidruchniki.ws/pedagogika/slovnik\\_pedagogichnih\\_terminiv](http://pidruchniki.ws/pedagogika/slovnik_pedagogichnih_terminiv).
8. Прес-конференція з нагоди проведення міжнародної конференції на тему: "Вища освіта в Україні: інтернаціоналізація, реформи, нововведення" – [Електронний ресурс].– Режим доступу: [http://nauka.in.ua/news/education/article\\_detail/7705](http://nauka.in.ua/news/education/article_detail/7705)
9. Роєнко Л. Етапи становлення початкових шкіл Англії ХІХ століття– [Електронний ресурс].–Режим доступу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/24/visnuk\\_28.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/24/visnuk_28.pdf)
10. Сайт Британської Ради в Україні – [Електронний ресурс].–Режим доступу: <http://www.britishcouncil.org.ua/about/british-council-ukraine>
11. Свіжевська С.А. Шляхи акредитації в Україні: революція та еволюція – [Електронний ресурс].–Режим доступу: [http://nmu.org.ua/ua/content/infrastructure/structural\\_divisions/science\\_met\\_dep/statti\\_akr/akred\\_v\\_Ukraine.php](http://nmu.org.ua/ua/content/infrastructure/structural_divisions/science_met_dep/statti_akr/akred_v_Ukraine.php)
12. Advisory Group on Citizenship. Education for citizenship and teaching of democracy in schools. L.: Qualifications and Curriculum Authority, 1998.
13. ATCDE. The Professional Education of Teachers. L.: ATCDE, 1971. – 32p.
14. Bonnett M. "New" Era Values and the Teacher – Pupil Relationship as a Form of the Poetic // British Journal of Educational Studies. – 1996. – Vol. 44. – №1. – P.28.
15. Gillard D. Education in England: a brief history. – 2012. [Електронний ресурс] – Режим доступа. – URL: [www.dg.dial.pipex.com/history](http://www.dg.dial.pipex.com/history)

#### References

1. Brickij p. ukraina ta ukrainskij narod u poglydax anglijskix uchenix-mandrivnikov (xviii–xix st.) – [elektronnij resurs].–rezhim dostupu: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/ues/2011\\_5\\_2/articles/25\\_brytskyu.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ues/2011_5_2/articles/25_brytskyu.pdf)
2. Velikobritaniya neuxilno pidtrimuvatime vas. vistup malkolma rifkinda, derzhavnogo sekretarya u zakordonnix spravax velikobritanii ta v spravax spivdruzhnosti, v ukrainskomu instituti mizhnarodnix vidnosin 4 veresnya 1995 roku // politika i chas. – 1995. – №10. – s.10-16.
3. Dzhurinskij a.n. istoriya zarubezhnoj pedagogiki: uchebnoe posobie dlya vuzov / a.n. dzhurinskij.– m.: forum – infra-m, 1998. – 272 s
4. Dogovir pro principii vidnosin i spivrobitnictvo mizh ukrainoyu i spoluchenim korolivstvom velikobritanii ta pivnichnoi irlandii // politika i chas. – 1993. – №3. – s.72-75.
5. "Z nagodi provedennya mizhnarodnoi konferencii "vishha osvita v ukraini: internacionalizaciya, reformi, novovvedennya" [elektronnij resurs].–rezhim dostupu: <http://press.unian.net/ukr/press-5383.html>

6. Kremen v. osvita v konteksti suchasnix sociokulturnix zmin / v. kremen // filosofiya osviti: nauk. chasopis. – 2008. – №1-2 (7). – s.15-21.
7. Kuzminskij a.i. slovník pedagogichnix terminiv – [elektronnij resurs].–rezhim dostupu: [http://pidruchniki.ws/pedagogika/slovník\\_pedagogichnih\\_terminiv](http://pidruchniki.ws/pedagogika/slovník_pedagogichnih_terminiv).
8. Pres-konferenciya z nagodi provedennya mizhnarodnoi konferenciї na temu: "vishha osvita v Ukraїni: internacionalizaciya, reformi, novovvedennya" – [elektronnij resurs].– rezhim dostupu: [http://nauka.in.ua/news/education/article\\_detail/7705](http://nauka.in.ua/news/education/article_detail/7705)
9. Roenko I. etapi stanovlennya pochatkovix shkil angliї xix stolittya– [elektronnij resurs].–rezhim dostupu: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/24/visnuk\\_28.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/24/visnuk_28.pdf)
10. Sajt britanskoi radi v Ukraїni – [elektronnij resurs].–rezhim dostupu: <http://www.britishcouncil.org.ua/about/british-council-ukraine>
11. Svizhevska s.a. shlyaxi akreditaciї v Ukraїni: revolyuciya ta evolyuciya – [elektronnij resurs].–rezhim dostupu: [http://nmu.org.ua/ua/content/infrastructure/structural\\_divisions/science\\_met\\_dep/statti\\_akr/akred\\_v\\_ukraine.php](http://nmu.org.ua/ua/content/infrastructure/structural_divisions/science_met_dep/statti_akr/akred_v_ukraine.php)
12. Advisory Group on Citizenship. Education for citizenship and teaching of democracy in schools. L.: Qualifications and Curriculum Authority, 1998.
13. ATCDE. The Professional Education of Teachers. L.: ATCDE, 1971. – 32p.
14. Bonnett M. "New" Era Values and the Teacher – Pupil Relationship as a Form of the Poetic // British Journal of Educational Studies. – 1996. – Vol. 44. – №1. – P.28.
15. Gillard D. Education in England: a brief history. – 2012. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [www.dg.dial.pipex.com/history](http://www.dg.dial.pipex.com/history).

**Мельничук О.В. ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ.** В статье проанализированы организацию учебного процесса, основную модель университетов, квалификации, научные компетенции и современное состояние развития высшего педагогического образования в университетах Великобритании. Вопросу развития высшего педагогического образования в странах Европы посвящено много работ отечественных и зарубежных ученых, доказывающих, что сегодня зарубежная высшая школа имеет весомый положительный опыт. Использование зарубежного опыта будет способствовать осмыслению проблем мирового образовательного пространства и даст возможность для совершенствования и становления отечественной высшего педагогического образования.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, учебный процесс, народные школы, колледж, университет

**Melnychuk O. V. HISTORICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT AND ORGANIZATION OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE UNITED KINGDOM.** The article deals the organization of educational process, the basic model of university qualifications, scientific expertise and current state of education degree at the UK Universities. The issue of education degree in Europe dedicated many works of native and foreign scientists who argue that today foreign higher education has a significant positive experience. Using international experience will improve the problems realizing of the world educations and provide an opportunity for improvement and establishment of national higher pedagogical education.

**Keywords:** teacher education, educational process, public schools, college, university

Стаття надійшла до редколегії 01.03.2017 р.

УДК 373.2(09)(477)«18/19»

Валентина Сергеева

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

## ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ АКТУАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ НА МЕЖІ ХІХ-ХХ СТОЛІТЬ

В статті піднімається питання становлення й розвитку дошкільного виховання в Україні наприкінці ХІХ на початку ХХ століття; визначаються загальні історичні й соціально-економічні передумови актуалізації виховання дітей переддошкільного й дошкільного віку, зокрема малозабезпечених верств населення; наголошується на тому, що появу й поширення суспільних дошкільних закладів спричинило, по-перше, розуміння в широких громадських колах ролі систематичного виховання дітей для їхнього повноцінного і своєчасного

*розвитку, по-друге, залучення жінки до промислового виробництва, яке на той час інтенсивно розвивалося; подається стисла інформація про діяльність благодійних громадсько-педагогічних товариств – Київського товариства народних дитячих садків, Фребелівського педагогічного товариства, що опікувалися вихованням малолітніх дітей, сприяли відкриттю народних дитячих садків, пропагували ідеї дошкільного виховання; окреслюються й характеризуються типи дитячих навчально-виховних закладів, що мали місце на території України в означений період; висвітлюються загальні особливості діяльності народних дитячих садків, в яких виховувались діти найбільш біднішого населення; акцентується увага на тому, що в роботі народних дитячих садків зустрічались численні труднощі, які спричиняли стихійність й часто інтуїтивність їхньої діяльності; зазначається, що у відкритих на межі століть в Україні дитячих садках і в інших дошкільних закладах національний матеріал був зовсім відсутній, а виховний процес здійснювався тільки російською мовою; в Україні питання про націоналізацію дошкільного виховання вперше було порушено С. Русовою на сторінках часопису «Світло».*

**Ключові слова:** дошкільне виховання, діти дошкільного віку, передумови актуалізації й розвитку дошкільного виховання в Україні наприкінці XIX – на початку XX століття, благодійні педагогічні товариства, народні дитячі садки.

**Вступ.** Сучасні вчені, педагоги-практики, громадські діячі, визначаючи величезне значення дошкільного дитинства у формуванні особистості, виходять з розуміння того, що в Україні проблема дитинства, а саме дошкілля, належить до найбільш актуальних проблем сучасності, що дошкільна освіта потребує оновлення й удосконалення. У пошуках ефективних шляхів і методів докорінної перебудови системи дошкільної освіти на принципах справжньої демократизації й гуманізації, на основі пріоритету загальнолюдських цінностей, нових підходів і поглядів на дитину як суб'єкт виховання важливе місце посідає глибоке вивчення і творче використання вітчизняного педагогічного досвіду минулого. На розробку нових освітніх технологій, використання національного та світового педагогічного досвіду орієнтує Державна національна програма «Освіта (Україна XXI)» століття, Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти в Україні та інші державні документи в галузі освіти.

Українське дошкілля плекалося впродовж століть, примножувалося поколіннями дошкільних педагогів. Особливо інтенсивний розвиток дошкільного виховання в Україні спостерігався у другій половині XIX на початку XX століття.

**Аналіз попередніх досліджень.** Вперше до проблем розвитку дошкілля в Україні до 1917 р. звертається С. Амбрамсон. У дисертації та публікаціях автор висвітлює досвід роботи кращих дитячих садків в Україні на початку XX ст., окреслює діяльність громадсько-педагогічних товариств того часу. В дослідженні Л. Батліної аналізується процес становлення дошкільного виховання в Україні в період 1917 – 1941 рр., дається стислий огляд розвитку дошкілля до 1917 р., зокрема розкривається діяльність Київського товариства народних дитячих садків. Історико-педагогічна наукова праця І. Улюкаєвої частково охоплює досліджуваний нами період, але центральною у дослідженні є проблема підготовки спеціалістів для дошкільних закладів у 1905 – 1941 рр. Питанням історії становлення та розвитку суспільного дошкільного виховання в Галичині (XIX – перша третина XX ст.) присвячені наукові праці З. Нагачевської.

Педагогічну спадщину видатних вітчизняних педагогів означеного періоду, зокрема в галузі дошкільного виховання, таких, як С. Русова, Н. Лубенець, І. Сікорський, Є. Толмачевська, В. Зеньківський, досліджували Л. Артемова, А. Богущ, З. Борисова, В. Волошина, О. Губко, І. Зайченко, Є. Коваленко, Н. Копиленко, Т. Куліш, В. Малиновська, О. Проскура, І. Пінчук, С. Попиченко, В. Пшеврацька, І. Русач, Т. Слободянюк, О. Сухомлинська, Д. Чередниченко, Л. Чупак, А. Шатиркіна та інші.

**Мета статті** полягає в історико-педагогічному аналізі передумов актуалізації дошкільного виховання в Україні на межі XIX-XX століть, висвітленні окремих аспектів діяльності благодійних товариств сприяння справі виховання дітей до школи; окресленні типів навчально-виховних закладів для дітей переддошкільного і дошкільного віку, узагальненні особливостей їхньої діяльності та визначенні важливості їх утворення в означений період.

**Виклад основного матеріалу.** XIX століття для Російської імперії ознаменувалося зародженням нової економічної формації - капіталізму. Його розвиток особливо посилювався після скасування кріпацтва. Кінець XIX століття – час великого суспільного підйому в Росії,

розвитку науки й промисловості. Це також період активізації суспільно-педагогічної думки в імперській державі.

У 1861 р., коли майже третина населення країни (біля 23 мільйонів колишніх кріпаків) отримала громадянські права та особисту свободу, невідкладним постало питання оновлення народної освіти. В державній Думі виникли дискусії про реформу школи, оскільки писемність серед населення була на дуже низькому рівні. Так, у 1897 р. 86,4 % з тих, хто мешкав на території України, були неписьменними [13, с. 297].

Розвиток капіталізму в Російській імперії, до складу якої належала Наддніпрянська Україна, вніс значні зміни у соціально-економічне становище жінок. У 80-90-ті роки XIX ст. відбувався посилений ріст великої промисловості. Зростала кількість робітників, зайнятих у сфері виробництва, а серед них значно збільшувалась кількість жінок-робітниць. Це позначилося на долі дітей бідних верств суспільства – робітників та селян, зокрема призвело до значного зростання бездоглядності та смертності дітей. У книзі М. Гундобіна «Детская смертность в России и меры борьбы с нею» зазначається, що тільки у 1896 р. в 50 губерніях європейської частини Росії, у тому числі і на території України, померло 2,1 млн дітей у віці до 15 років. Особливо великий відсоток смертності спостерігався серед дітей першого року життя [2, с. 47].

Оскільки соціально-економічні умови вимагали змін на просвітницькій ниві, адміністративно-урядові кола і особливо суспільно-педагогічні об'єднання виступили ініціаторами утворення дошкільних установ різного типу.

У педагогічних журналах другої половини XIX століття («Учитель», «Журнал для воспитания», «Детский труд» з'явилися численні статті про Ф. Фребеля та фребелівські дитячі садки. Російські та українські педагоги поставилися позитивно до самої ідеї дитячого садка як нового типу дошкільного закладу, який, як передбачалось, мав допомагати родинному вихованню. Але вони виступали проти спроб механічного перенесення фребелівського зразка на вітчизняний ґрунт, прагнули створити оригінальну теорію дошкільного виховання на засадах тих досягнень, які мала педагогічна думка на той час. Прогресивні педагоги (К. Ушинський, М. Пирогов, О. Духнович, І. Корф) вбачали у суспільному вихованні дітей дошкільного віку засіб докорінного покращення всієї справи виховання підростаючого покоління.

У другій половині XIX ст. у Російській державі з ініціативи приватних осіб почали відкриватися *дитячі садки для виховання дітей середніх класів* – дрібної буржуазії та інтелігенції. Відмінною рисою цих закладів стало: спеціально виділене приміщення, платні педагоги та визначена програма роботи. Ці дитячі садки були платними та приватними, тобто джерелом їх існування були батьківські внески (літні місяці вони не працювали). У Наддніпрянській Україні такі перші дитячі садки виникли у Миколаєві та Одесі у 1866 р. Проте, дитячий садок як освітньо-виховний дошкільний заклад розповсюджувався у царській Росії дуже повільно, у Києві, наприклад, на 1882 р. нараховувалось тільки 2 платних дитячих садка.

Наприкінці століття деяке поширення отримали окремі *сімейні групи або домашні дитячі садки*, де доглядали дітей дошкільного віку. Організовувались вони батьками, що належали до так званих вільних професій (лікарі, адвокати, професори тощо). Ці дитячі садки мали допомагати родинному вихованню у підготовці дітей до школи. Педагогами у таких садках майже завжди по черзі були самі батьки.

Однак, платні дитячі садки мали можливість відвідувати тільки діти досить заможних батьків, проблема ж догляду й виховання дітей малозабезпечених верств населення до кінця XIX століття не знаходила свого розв'язання.

Про елементи і характер дошкільного виховання дітей малозабезпечених верств населення України, які могли мати місце ще з давніх часів при монастирях чи інших добродійних фундаціях, точних відомостей немає. В першій половині XIX ст. з'явилися заклади для сиріт і дітей, що не мали постійного місця проживання, – притулки. Перший дитячий садок для дітей з бідних родин був відкритий у Полтаві 1839 р., де діти з дворічного віку перебували від 7 години ранку до 8-9 години вечора [3]. Безплатні *народні дитячі садки* відносно інтенсивно почали відкриватися наприкінці XIX ст. завдяки громадській ініціативі [11].

У Києві такий перший народний дитячий садок був відкритий у 1899 р. Відкриття першого народного дитячого садка у Києві пов'язане з ім'ям Юлії Миколаївни Карпінської,

міщанки за соціальним походженням, вдови підполковника царської армії [12]. Спостерігаючи за життям маленьких дітей бідняків вона написала до редакції газети «Жизнь и Искусство» листа, де підняла питання про необхідність влаштування дитячих садків для дітей найбіднішого населення околиць Києва. Після публікації в редакцію газети почало надходити все більше листів-відгуків. Багато хто з розумінням поставився до пропозиції Ю. Карпінської щодо відкриття дитячих садків такого типу. Почали надходити кошти, не великі, проте і вони надали можливість розпочати корисну справу.

Слід зазначити, що у Києві існували *дитячі притулки*, призначені для дітей бідних верств населення. Вони мали відомчий характер: кошти на їх утримання надавало Міністерство освіти. Нараховувалось їх у Києві на той час чотири. В цих закладах майже на повному утриманні знаходилося 280 дітей (хлопчиків та дівчаток). Тут влаштовувалось дозвілля дітей, малюки отримували одягу та їжу. Однак, утримання подібних притулків потребувало немалих коштів. Тому відвідувала їх невелика кількість дітей. Більшість же маленьких дітей з бідних родин проводила свій час просто на вулиці, спостерігаючи і вбираючи в себе всі хиби вулиці [5, с. 10-12].

Влаштуванню ж простого, «безхитростного» садка, на думку Ю. Кірпінської, не потребувало великих коштів, і тому такий дитячий садок зміг би залучити в десять разів більшу кількість дітей.

Офіційне відкриття першого народного дитячого садка у Києві відбулося 11 квітня 1899 р., і відвідало садок у перші ж години його роботи біля 100 хлопчиків і дівчаток.

На початку ХХ ст. народних дитячих садків у Києві налічувалось чотири. Ініціатори влаштування перших безплатних дитячих садків для найбіднішого населення організувались у Товариство сприяння вихованню та захисту дітей, яке згодом перетворилось на Київське Товариство народних дитячих садків. У 1902 р. був затверджений Статут нього Товариства, проте, до 1907 р. Товариство майже не функціонувало і тільки починаючи з 1907 р., з залученням нових членів, по-справжньому розгорнуло свою діяльність. Народні дитячі садки були передані під опіку знов утвореного Київського Товариства народних дитячих садків.

§1 Статуту Товариства народних дитячих садків наголошує: «Товариство народних дитячих садків має на меті: ... відкривати в пунктах м. Києва, які мають особливу потребу, народні дитячі сади для малолітніх дітей дошкільного віку найбіднішого класу населення, де б вони під керівництвом досвідчених, підготовлених до справи осіб перебували весь день у відповідних до їх віку заняттях та іграх і нормально розвивалися б фізично, розумово та морально...» [9, с. 2].

На кінець 1907 р. Київське Товариство народних дитячих садків налічувало вже 140 членів. У Товаристві співпрацювали учителі, діячі народної освіти у земствах та містах, лікарі, службовці міських установ. Члени Товариства – педагоги – прагнули поглиблено розробляти питання теорії та практики роботи дитячого садка, доводили необхідність широкого розповсюдження народних садків в країні як першого ступеня суспільного виховання: «Дошкільне виховання та шкільна освіта так тісно пов'язані між собою, що відокремити їх одне від одного неможливо, що без дошкільного виховання справжня нормальна школа існувати не може» [6, с. 20].

Протягом всього часу діяльності Товариства його незмінним керівником і натхненником була відомий педагог Наталія Дмитрівна Лубенець. Н. Лубенець написала чимало книг, серед яких «Дошкільне виховання і народна школа» (1914), «Фребель і Монтессорі» (1915) та інш.

Проявляючи особливу турботу про включення дитячих садків до системи народної освіти, члени Київського Товариства народних дитячих садків у 1907 р. звернулись у Міністерство народної освіти з доповідною запискою, пропонуючи: «Залучити народні дитячі сади до системи державних освітньо-виховних закладів, занести до бюджету Міністерства суму на утримання народних дитячих садів...» [6, с. 10-11]. Це звернення, проте, не зустріло належної підтримки з боку Міністерства народної освіти. У 1912р. Товариство вдруге звернулося до Міністерства освіти, піднімаючи все те ж злободенне

питання: включити дитячі садки до загальної системи освітньо-виховних закладів та допомогти їм матеріально. Після деякого часу Міністерство виділило 24 027 крб. (менше півкопійки на дитину) «на заняття дітей дошкільного віку» [4, с. 210].

Цей факт свідчить про те, що уряд не приділяв достатньої уваги проблемі суспільного виховання дітей малозабезпечених верств населення. Дошкільне виховання не мало офіційного визнання й не було впроваджено у державку освітню систему. Існування дитячих садків залишалось справою громадської ініціативи.

У 1913 р. у підпорядкуванні Київського товариства народних дитячих садків залишалось чотири безплатних дитячих садка, притулок для сиріт й напівсиріт із бідних верств населення та школа для бездоглядних дітей – колишніх вихованців дитячих садків.

Народні дитячі садки нараховували багато дітей (в окремих садках кількість дітей сягала 100 при двох виховательках чи садівницях), за складом дітей вони були змішаними закладами (від 2-3-річних до 7-річних), за часом роботи – більш тривалими, ніж платні дитячі садки (діти знаходилися в народних дитячих садках 6-8 годин). В їх організації зустрічались численні труднощі: не було пристосованих приміщень, достатніх коштів на господарче та учбове обладнання, підготовленого персоналу. Одна із вихователек, що працювали не той час у дитячих садках на околицях Києва, Л. Гартвіг згадувала: «... На 100 дітей від 4 до 8 років було дві виховательки. День у притулку (садку) починався о 6 годині ранку і кінчався о 6 годині вечора. За 12-ти годинний робочий день нам платили по 15 крб. на місяць» [1, с. 49].

Матеріали про роботу народних дитячих садків (журнал «Дошкольное воспитание» з 1911 по 1916 р., Звіти про діяльність народних дитячих садків) свідчать, що серед різноманітних занять, які організовувались з дітьми, переважала ручна праця. Використовували різні її види: вишивання хрестом, вишивання на канві, плетіння корзин із соломи, вишивання на картоні, аплікації на папері, аплікації на тканині, виготовлення поробок з картону тощо. Всі ці види праці в першу чергу розвивали трудові навички, але вони також сприяли розумовому та моральному вихованню дітей. Вихователі намагались створити реальні умови вільного розвитку дитини й так організувати працю дітей, щоб вони не зневірилися у своїх силах і не ставилися до неї як до одноманітної нудної справи. Залучаючи дітей до самообслуговування, навчаючи їх рукоділля, господарювання, городництва, традиційних ремесел, дошкільні наставники прагнули підготувати їх до самостійного життя.

Здійснювалась і конкретна підготовка дітей до школи: не менше двох разів на тиждень організовувались бесіди за малюнками, за описом предметів; вчили малюків складати оповідання, проводили заняття з навчання дітей першим елементам читання, письма та лічби. Діти також займалися рухливими іграми, гімнастичними вправами. Крім цього, особлива увага приділялася методиці сенсорного виховання, ознайомленню дітей з навколишнім світом, природою.

У народних дитячих садках особливого значення надавалось релігійному вихованню і навчанню. У молодшій та середній групах діти вивчали молитви, у старшій проводились заняття з Закону Божого.

Потрібно відзначити, що у народних дитячих садках були відсутні тілесні покарання, а головне місце посідала повага до особистості дитини.

У своїй діяльності педагоги-вихователі виходили перш за все з інтересів дітей і перспектив їх подальшого розвитку як повноцінних членів суспільства, життєвої потреби до активної творчої самодіяльності пізнання світу. Через постійний добір ігор, бесід, екскурсій, прогулянок, спостережень, праці в саду, на городі чи у квітнику, занять з різноманітними матеріалами педагоги прагнули виховувати у дітей найкращі риси – доброту, людяність, порядність, працелюбність, наполегливість, охайність тощо. В цілому навчання і виховання дітей в народному дитячому садку мало організований й цілеспрямований характер. Однак, брак педагогічного досвіду, необхідної методичної літератури, коштів, відсутність вітчизняної теорії дошкільного виховання, а також ігнорування з боку урядових кіл зумовлювали стихійність, часто інтуїтивність визначення тактики роботи з вихованнями.

На території Наддніпрянської України у той час створювались також інші благодійні товариства, які опікувались вихованням маленьких дітей. Так, у Києві, крім згаданого Товариства народних дитячих садків, існували: Київське товариство сприяння початковій освіті, Київське Фребелівське товариство для сприяння справі виховання, Київське товариство сприяння вихованню і захисту дітей та інш. Такі товариства відкривались і в інших містах – Катеринославі, Харкові, Одесі, Полтаві, Кременчузі, Севастополі та інш. Кожне товариство мало свій статут, який визначив спрямованість його роботи. Ці товариства також пропагували дошкільне виховання, відкривали безплатні народні дитячі садки, дитячі майданчики.

Піднімаючи питання про різноманітні громадсько-педагогічні організації того часу, що сприяли дошкільному вихованню дітей, варто згадати Фребелівське педагогічне товариство, одним з основних завдань якого була підготовка спеціалістів для дитячих дошкільних виховних закладів, зокрема виховательок дитячих садків [10]. У 1907 р. Фребелівським педагогічним товариством був відкритий Фребелівський педагогічний інститут. На початку ХХ ст. на території Наддніпрянської України він був майже єдиним навчальним закладом, який готував педагогів для роботи з дітьми у дошкільних установах.

Поряд з народними дитячими садками благодійні товариства прагнули утворювати й інші типи дошкільних виховних закладів.

Так, одним із засобів зниження бездоглядності та смертності малолітніх дітей вважались *ясла для дітей грудного віку* та *ясла-притулки для дітей переддошкільного, дошкільного та раннього шкільного віку*.

У ясла-притулки приймалися діти бідних батьків й найманих робітниць у віці від 3 до 10 років. Діти знаходились у цих яслах від 6 години ранку до 7-8 години вечора, одержували їжу. Зі старшими дітьми проводились заняття з вивчення грамоти, рукоділля, Закону Божого, а з дітьми дошкільного віку – ручна праця, рухливі ігри, малювання, усний опис малюнків та ілюстрацій, бесіди.

На початку ХХ ст. значну діяльність в галузі переддошкільного, дошкільного й шкільного виховання і навчання здійснювали земства. Безпорадний та бездоглядний стан селянських дітей змушував урядовців губернських земств замислитись над організацією *ясел, дитячих садків, а також майданчиків*. У цьому відношенні необхідно відзначити діяльність Харківського та Київського земств.

Наприкінці ХІХ ст. земства також опікувались улаштуванням *літніх дитячих ясел* для дітей сільського населення, яке працювало у жнива поза домом. Характерною особливістю цього типу дошкільних закладів була тимчасовість (сезонність). Полтавське земство, наприклад, у 1898 р. відкрило 56 літніх ясел, у 1901 р. їх нараховувалось більше 150. Будь-якого плану відкриття сільських ясел у земствах не існувало, не було й спеціальних асигнувань на їх утримання. Тому хвиля захоплення організацією літніх дитячих ясел швидко припинилася.

На початку століття у деяких земствах з'явилися *підготовчі школи* для дітей 6-9-ти років. У 1913 р. такі школи були відкриті, зокрема, у Київському губернському земстві. Підготовчі школи мали на меті підготувати селянських дітей до школи, дати їм необхідні уявлення і поняття для успішного засвоєння знань у перших класах початкової школи, привчити їх до систематичної розумової праці, збудити інтерес до навчання. Заняття відбувались як у приміщенні, так і на відкритому повітрі: з дітьми організовувались бесіди, ігри, ручна праця (вирізування, наклеювання на папері, виготовлення нескладних поробок тощо), їх знайомили з буквами і цифрами, читали оповідання.

Питання організації дитячих виховних дошкільних закладів на селі піднімалось в пресі, обговорювалось педагогами. Так, в одній із своїх статей у журналі «Світло» С. Русова писала: «Справа організації дитячих садків по наших селах дуже поважна і вельми корисна» [7, с. 70].

У багатьох містах з метою оздоровлення дітей, головним чином через рухливі ігри на свіжому повітрі, створювались *літні дитячі майданчики*, утримання яких здійснювалось за рахунок місцевих управ, а також пожертвувань. Харчування дітей організовувалось тільки у виняткових випадках. Майданчики були платними і безплатними; відвідували їх діти різного віку: від 2-х до 15-ти років [8, с. 66].

Величезне зростання бездоглядності та безпритульності, злочинності та смертності дітей було викликано першою світовою війною 1914-1918 рр. Особливо воно спостерігалось серед дітей дошкільного та шкільного віку із середовища робітників, селян та бідних верств міського населення. В країні з'явилася величезна кількість сиріт й напівсиріт, дітей-біженців (утікачів). В цих умовах поживали або поновили свою діяльність щодо охорони дитинства різноманітні громадсько-педагогічні організації, товариства, земства, міські управи.

Широке розповсюдження у цей час отримує новий тип громадського догляду й виховання дітей – *осередок*, тобто тривалий дитячий садок (тривалість роботи більше 8 годин на добу). Осередки обслуговували дітей біженців, військовозобов'язаних, а також дітей-сиріт й напівсиріт. Обслуговуючим персоналом в цих закладах були платні педагоги, а також жінки-виховательки, які хотіли безкорисливо допомогти знедоленим війною дітям.

Київське Товариство народних дитячих садків восени 1914 р. відкрило три дитячих осередки для дітей, батьки яких були вбиті чи перебували на фронті. Члени Товариства надавали методичну допомогу вихователям, які безплатно працювали у 30 дитячих осередках Києва, відкритих міською Думою. Київське Фребелівське товариство і Фребелівський педагогічний інститут відкрили у 1914 р. дитячий осередок та розробили інструкцію про роботу цього закладу.

На початку ХХ ст. активізувалася пропаганда ідей дошкільного виховання через пресу, зокрема в педагогічних часописах того часу [3.43; 3.82]. Єдиним друкованим органом з дошкільного виховання був журнал «Дошкольное воспитание», що видавався з січня 1911 року по 1917 рік. Засновником цього журналу було Київське Товариство народних дитячих садків і за його допомогою пропагувало ідеї суспільного дошкільного виховання.

Пропаганді ідей суспільного дошкільного виховання сприяла також організації виставок. Так, у 1908 р. Товариством народних дитячих садків Києва була влаштована виставка «Дошкольное воспитание», а у 1910 р. – виставка «Детский труд». Виставки були своєрідним підсумком діяльності Київського Товариства за певний період. Виставки отримали позитивну оцінку у колі освітніх і громадських діячів.

Розвиток дошкільної справи в Україні в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. відбувався в умовах посилення суспільно-політичного руху в країні і співпав з розвитком національно-визвольних змагань українського народу.

Серед багаточисельних питань, що порушувались і які намагались вирішити передові освітні діячі (М. Костомаров, П. Куліш, Б. Грінченко, М. Грушевський, С. Черкасенко, І. Огієнко, Г. Шерстюк, Я. Чепіга, С. Русова, С. Єфремов, С. Лотоцький та багато інших), знаходились і питання національного дошкільного виховання. У відкритих на межі століть в Україні дитячих садках і в інших дошкільних закладах національний матеріал (пісні, казки, оповідання, танці, орнамент, побутові речі тощо) був зовсім відсутній, а виховний процес здійснювався тільки російською мовою. В Україні питання про націоналізацію дошкільного виховання вперше було порушено на сторінках часопису «Світло» (1910 – 1914 рр.). Перші статті щодо заведення українських садків для дітей наймолодшого віку з родин українців належали перу майбутнього фундатора дошкільної педагогіки – С. Русовій, яка під національним дитячим дошкільним закладом вбачала перш за все осередок національної культури, де виховний процес здійснюється лише рідною мовою.

Однак ідеї українського національного дитячого садка до 1917 р. не були реалізовані на практиці. Відродження української освіти, а разом з нею формування національної системи дошкільного виховання почалось у 1917 р., коли у серпні Центральною Радою було утворено Генеральний Секретаріат Освіти, який очолив І. Стешенко. Почалась розробка концепції національної школи України, куди увійшло й дошкільне виховання. Суспільне дошкільне виховання було впроваджено у державну освітню систему законодавчим порядком. Це, безумовно, мало велике значення для його подальшого розвитку.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, в силу економічних, політичних, соціальних обставин наприкінці ХІХ ст. назріла історична необхідність розвитку суспільного дошкільного виховання, що призвело до утворення різноманітних навчально-



виховних закладів для дітей переддошкільного і дошкільного віку. Аналіз роботи дитячих дошкільних закладів того часу дає можливість визначити такі основні їх типи: 1. приватні платні дитячі садки; 2. домашні дитячі садки; 3. народні дитячі садки; 4. ясла (для дітей грудного віку); 5. ясла-притулки (для дітей переддошкільного, дошкільного й молодшого шкільного віку); 6. літні дитячі ясла; 7. підготовчі школи; 8. літні дитячі майданчики; 9. осередки.

Появу й поширення суспільних дошкільних закладів спричинило, по-перше, розуміння в широких громадських колах ролі повноцінного і систематичного виховання дітей для їх своєчасного розвитку, по-друге, залучення жінки до промислового виробництва, яке на той час інтенсивно розвивалось.

У кінці XIX - на початку XX ст. в Україні суспільне дошкільне виховання лише починало зароджуватись. Дитячі дошкільні заклади мали поодинокий характер, а незначна кількість безплатних та створених на благодійні приватні кошти народних дитячих садків, захистків, притулків, майданчиків тощо не могла задовольнити зростаючі потреби бідних верств населення у громадських педагогічних закладах. За браком педагогічного досвіду, необхідної методичної літератури, коштів тощо педагоги-вихователі стихійно і часто інтуїтивно визначали зміст роботи з вихованцями. Питання ж про національне дошкільне виховання не виникало зовсім. В цілому на той час дошкільна справа в Україні стояла на дуже низькому рівні розвитку (за винятком роботи благодійних товариств). Якісно новий етап розвитку суспільного дошкільного виховання у Наддніпрянській Україні спостерігався у нетривалий період існування Української Народної республіки і був пов'язаний перш за все з ім'ям видатного українського педагога – Софії Федорівни Русової.

Означений період розвитку дошкільного виховання в Україні потребує подальшого дослідження. Зокрема, варто дослідити спорідненість й типовість організації, змісту, методів виховання дітей до школи у різних регіонах України означеного періоду; детально вивчити діяльність маловідомих організаторів дошкільної справи; проаналізувати діяльність різноманітних благодійних товариств, що мали місце у різних містах країни на той час тощо.

#### *Джерела та література*

1. Гартвіг Л. Н. З минулого / Л.Н. Гартвіг // За комуністичне виховання дошкільника. – 1937. - № 11. – С. 48-51.
2. Гундобин Н.П. Детская смертность в России и меры борьбы с нею / Н.П. Гундобин. – Спб: Б.и., 1906.
3. Енциклопедія українознавства: словникова частина. – К.: Молоде життя, 1994. – Т. 2. – С. 586-588.
4. Лубенец Н. За десять лет: Обзор деятельности Киевского общества народных детских садов / Н. Лубенец // Дошкольное воспитание. – 1917. - №№ 3-4. – С. 199-216.
5. Народные детские сады в Киеве. – К.: В. и., 1899. – 58 с.
6. Народный детский сад. С приложением отчета о деятельности детского сада, приюта и школы нянь за 1906 год: Киевское общество народных детских садов. – К.: Тип. Кушнерёва и К., 1907. – 96 с.
7. Русова С.Ф. Дитячий садок на селі / С.Ф. Русова // Світло. – 1913. - № 3. – С. 70.
8. Толмачевская Е.А. Летние площадки для детских игр. Отчеты руководителниц-фребеличек Киевского Фребелевского института и доклад преподавателя института Е.А. Толмачевской / Е.А. Толмачевская. – К.: Изд. В Флёрва, 1913. – 66 с.
9. Уляницкий В.К. Народный детский сад в г. Киеве / В.К. Уляницкий. – К.: (Б.м. и ч.). Авт. указ. в конце текста. – б/д.
10. Устав Киевского Фребелевского общества для содействия делу воспитания. К., 1914. – 14 с.
11. Ф. 442, оп. 629, спр. 456. – Дело об учреждении заведений по присмотру за детьми рабочих, проживающих на окраинах г. Киева.
12. Ф. 707, оп. 150, спр. 41. – Дело об учреждении в г. Киеве Общества народных детских садов (1899 г.)
13. Ярмаченко М.Д., Гончаренко С.У., Калениченко Н.П. та ін. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – початок XX ст.) / М.Д. Ярмаченко, С.У. Гончаренко, Н.П. Калениченко та ін. – К.: Радянська школа, 1991. – 384 с.

#### **References**

1. Hartvih L. N. Z mynuloho / L.N. Hartvih // Za komunistychnе vykhovannia doshkilnyka. – 1937. - № 11. – S. 48-51.
2. Gundobin N.P. Detskaya smertnost v Rssii i meryi borbyi s neyu / N.P. Gundobin. – Spb: B.i., 1906.
3. Entsyklopediia ukrainoznavstva: slovnykova chastyna. – K.: Molode zhyttia, 1994. – T. 2. – S. 586-588.
4. Lubenets N. Za desyat let: Obzor deyatelnosti Kievskogo obschestva narodnyih detskih sadov / N. Lubenets // Doshkolnoe vospitanie. – 1917. - ## 3-4. – S. 199-216.

5. Narodnyie detskie sadyi v Kieve. – K.: V. i., 1899. – 58 s.
6. Narodnyiy detskiy sad. S prilozheniem otcheta o deyatelnosti detskogo sada, priyuta i shkolyi nyan za 1906 god: Kievskoe obschestvo narodnyih detskih sadov. – K.: Tip. KushnerYova i K., 1907. – 96 s.
7. Rusova S.F. Dytiachyi sadok na seli / S.F. Rusova // Svitlo. – 1913. - № 3. – S. 70.
8. Tolmachevskaya E.A. Letnie ploschadki dlya detskih igr. Otchetyi rukovoditel'nits-frebelichek Kievskogo Frebelevskogo instituta i doklad prepodavatelya instituta E.A. Tolmachevskoy / E.A. Tolmachevskaya. – K.: Izd. V FIYorova, 1913. – 66 s.
9. Ulyanitskiy V.K. Narodnyiy detskiy sad v g. Kieve / V.K. Ulyanitskiy. – K.: (B.m. i ch.). Avt. ukaz. v kontse teksta. – b/d.
10. Ustav Kievskogo Frebelevskogo obschestva dlya sodeystviya delu vospitaniya. K., 1914. – 14 s.
11. F. 442, op. 629, spr. 456. – Delo ob uchrezhdenii zavedeniy po prismotru za detmi rabochih, prozhivayuschih na okrainah g. Kieva.
12. F. 707, op. 150, spr. 41. – Delo ob uchrezhdenii v g. Kieve Obschestva narodnyih detskih sadov (1899 g.)
13. Yarmachenko M.D., Honcharenko S.U., Kalenychenko N.P. ta in. Rozvytok narodnoi osvity i pedahohichnoi dumky na Ukraini (Kh – pochatok KhKh st.) / M.D. Yarmachenko, S.U. Honcharenko, N.P. Kalenychenko ta in. – K.: Radianska shkola, 1991. – 384 s.

**Сергеева Валентина. ОБЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ АКТУАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В УКРАИНЕ НА ГРАНИЦЕ XIX-XX СТОЛЕТИЙ.** В статье поднимается вопрос становления и развития дошкольного воспитания в Украине в конце XIX начале XX столетия; определяются общие исторические и социально-экономические предпосылки актуализации воспитания детей преддошкольного и дошкольного возраста, в частности малообеспеченных слоёв населения; акцентируется на том, что появление и распространение общественных дошкольных учреждений вызвало, во-первых, понимание в широких общественных кругах роли систематического воспитания детей для их полноценного и своевременного развития, во-вторых, приобщение женщины к промышленному производству, которое в то время интенсивно развивалось; подаётся сжатая информация о деятельности благотворительных общественно-педагогических сообществ – Киевского общества народных детских садов, Фребелевского педагогического общества, которые занимались воспитанием малолетних детей, способствовали открытию народных детских садов, пропагандировали идеи дошкольного воспитания; определяются и характеризуются типы детских учебно-воспитательных учреждений, которые существовали на территории Украины в обозначенный период; освещаются общие особенности деятельности народных детских садов, в которых воспитывались дети наиболее бедного населения; акцентируется внимание на том, что в работе народных детских садов встречались многочисленные трудности, которые были причиной стихийности и часто интуитивности их деятельности; отмечается, что в открытых на границе столетий в Украине детских садах и других дошкольных учреждениях национальный материал совсем отсутствовал, а воспитательный процесс осуществлялся только на русском языке; в Украине вопрос о национализации дошкольного воспитания впервые был поднят С. Русовой на страницах журнала «Свитло».

**Ключевые слова:** дошкольное воспитание, дети дошкольного возраста, предпосылки актуализации и развития дошкольного воспитания в Украине в конце XIX - в начале XX века, благотворительные педагогические общества, народные детские сады.

**Sergeeva V. THE MAIN TENDENCIES OF ACTUALIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE ON THE EDGE OF XIX-XX CENTURIES.** The question of incipience and development of preschool education in Ukraine in the end of XIX and in the early XX century is raised in the article; there also general historical and social-economical preconditions of actualization of education of children of before preschool and preschool age, in particular the poor population groups are determined; it is claimed that the appearance and spreading of social preschool educational institutes were caused by, firstly, understanding in the wide social circles the role of systematic education of children for their timely development, secondly, the woman attraction to industrial production, which has been developing rapidly in that time; the brief information about activity of charity social and educational partnerships – Kiev Society of People's kindergartens, Frebel's Pedagogical Society, which took care about education of underage children, contributed to opening of people's kindergartens, promoted the ideas of preschool education, is submitted; the types of children's educational institutions on the territory of Ukraine in the appointed period are outlined and characterized; the general features of activity of people's kindergartens, in which children from the poorest population were educated, are highlighted; the attention is accented on the fact, that there were many difficulties in the work of people's kindergartens, which brought the spontaneity and often even intuitiveness of its activity; there's also noted, that in the opened at the turn of the century kindergartens in Ukraine and other preschool institutes the national material was absolutely absent, and the educational process was implemented only on Russian language; the question about nationalization of preschool education was initiated in Ukraine at first time by S. Rusova on the pages of magazine «Svitlo».

**Keywords:** preschool education, children of preschool age, preconditions of actualization and development of preschool education in Ukraine in the end of XIX and in the early XX century, charity social and pedagogical partnerships, people's kindergartens.

Стаття надійшла до редколегії 01.03.2017 р.

## Розділ II. Інноваційні процеси в освіті

УДК 378.016:78:(043.5)

Тетяна Алексінцева

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

### АРТЕДАГОГІКА ТА КОУЧИНГ ЯК ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ<sup>1</sup>

*У статті розглянуто артпедагогіку та коучинговий підхід в освіті як інноваційні педагогічні технології, що сприяють розвитку творчого потенціалу студентів; схарактеризовані особливості означених технологій; запропоновані прийоми коуч-технологій для формування у студентів вмінь та навиків цілевизначення, планування та рефлексії - «Колеса життєвого балансу», «Шкали досягнення цілі «від 1 до 10»» та «Лінії часу»; наведені приклади використання педагогом відкритих запитань у коучинг-підході; зазначено перспективність інтеграції артпедагогіки та коучингу в освіті.*

**Ключові слова:** арт-коучинг, артпедагогіка, інноваційні педагогічні технології, коучинг в освіті, розвиток креативності.

**Постановка проблеми.** Сучасне життя характеризується складними суспільно-політичними та економічними процесами, що зумовлює реформацію освітніх галузей, організацію взаємодії педагога та учнів (студентів) на засадах гуманізації та усвідомлення самоцінності людської особистості. Погоджуючись з думкою О. Деркач [1], вважаємо, що переосмислення ставлення до студента як самодостатньої й неповторної унікальності, здатної до проектування і здійснення самої себе, що має місце на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики, потребує внесення змін в методологію, теорію та практику навчання та виховання. Формування вільної і відповідальної особистості неможливе на основі авторитарної педагогіки, яка неспроможна дати поштовх розвитку креативності, творчого потенціалу і, відповідно, не сприяє отриманню бажаного результату.

Потреба у вихованні креативної особистості є пріоритетним завданням української педагогіки, однак чітких технологій її культурного та творчого розвитку досі не розроблено. Актуальним на даному етапі може стати впровадження у традиційну педагогічну школу інноваційних дисциплін та технологій, зокрема артпедагогіки.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Артпедагогіці як інноваційній педагогічній технології присвячені праці В. Анісімова, О. Булатова, О. Вознесенської, А. Гришиної, М. Гузевої, О. Деркач, О. Кондрицької, Л. Лебедевої, Н. Сергєєвої та ін. Проблема впровадження елементів коучингу в освіту досліджується науковцями О. Барановою, О. Гавриліною, Н. Гульчєвською, Н. Зиряною, В. Пирковим, Є. Фарбою. Інтеграція арт-терапії в коучинг є темою дослідження О. Тараріної.

**Мета статті** – проаналізувати артпедагогіку та коучинговий підхід в освіті як інноваційні освітні технології, що сприяють розвитку творчого потенціалу студентів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Здатність до творчості, як стверджують дослідники (О. Белінська, М. Белобородов, Т. Козирєва, С. Кумірова, Т. Лазутіна, А. Манніулін, М. Мягков, Ю. Чижова та ін.), є унікальною характеристикою особистості, і кожна людина від природи здатна створювати якісно нові, невідомі раніше духовні або матеріальні цінності (нові твори мистецтва, наукові відкриття, інженерно-технологічні, управлінські чи інші інновації тощо). Необхідними компонентами творчості є фантазія, уява, психічний зміст якої - у створенні образу кінцевого продукту (результату творчості). Творча, або креативна особистість відзначається, передусім, такими особливостями, як: здатність бачити проблеми, готовність відтермінувати знайдене рішення та шукати нове, толерантність

до невизначеності, прагнення до оригінальності, інформованість та достатньо високий рівень базових знань, працьовитість, самокритичність і низьким рівнем соціального конформізму. На наш погляд, творчість – це своєрідна особистісна самодетермінація, оскільки у процесі творчості особистість сама ініціює для себе цілі і критерії їх досягнення. Досягненню цих цілей сприяють зокрема педагогічні інновації. Такими технологіями, що впроваджуються в освітній простір вищої школи є артпедагогіка та коучинговий підхід у навчанні та вихованні студентів.

Зауважимо, **артпедагогіка** – це інноваційна педагогічна технологія, навчальна дисципліна, що виникла на межі педагогіки, психології та художньої культури. Основна мета артпедагогіки – соціальна адаптація особистості засобами мистецтва через активізацію її творчого потенціалу. Артпедагогіка – це особливий напрям в педагогіці, де навчання, виховання та розвиток особистості студента здійснюється засобами мистецтва в будь-якій навчальній дисципліні. Вона передбачає безпосередню взаємодію викладача та студента, дозволяє однаково ефективно працювати з різними категоріями учнів – від обдарованих до девіантних. Принципи арт-педагогіки спираються на традиційні класичні загальнопедагогічні принципи: гуманістичної спрямованості педагогічного процесу, диференційованого та індивідуального підходу, соціально-особистісного розвитку особистості, активності та свідомості учнів, креативності [2]. При цьому основними завданнями арт-педагогіки є такі:

- усвідомлення особистістю своєї цінності та своєрідності;
- усвідомлення свого взаємозв'язку зі світом та свого місця в соціокультурному просторі;
- творча самореалізація особистості.

Спеціальні освітні технології артпедагогіки спрямовані на вирішення завдань художнього розвитку, полегшення процесу навчання. Вони сприяють збереженню цілісності особистості, оскільки об'єднують інтелектуальне та художнє сприйняття світу, долучають студентів до духовних цінностей через сферу мистецтва, забезпечують активізацію пізнавальних емоцій, сприяють розвитку органів чуттів, пам'яті, уваги, уяви, інтуїції, полегшують адаптацію особистості в сучасному світі. Основними технологіями артпедагогіки є гра та педагогічна імпровізація.

Інноваційною технологією, що також сприяє індивідуально-особистісному творчому розвитку учнів, що особливо актуально в умовах особистісно зорієнтованого навчання, є **коучинг в освіті** як технологія актуалізації внутрішніх ресурсів студента в досягненні запланованого результату. Поняття «коучинг» увів у ХХ ст. Тімоті Голві як термін, що означає консультування щодо досягнення цілей [3]. Уважаємо за доцільне схарактеризувати основні принципи коучингу:

- ✓ всі люди володіють набагато більшими здібностями, аніж вони проявляють у своєму повсякденному житті;
- ✓ навчання на успіхах, а не на помилках;
- ✓ орієнтир не на проблему, а на її вирішення;
- ✓ спрямованість із теперішнього в майбутнє;
- ✓ всі відповіді містяться всередині людини – людина сама оцінює себе, зовнішні поради та оцінки їй не потрібні;
- ✓ роль педагога-коуча в тому, що він посилює усвідомлення та відповідальність учнів: допомагає визначити ціль, скласти план, перейти до дій, надихає, мотивує, знімає тривожність.

З таких позицій основною формулою ефективної діяльності в коучинг-підході є: ефективність дорівнює потенціалу мінус внутрішні перешкоди, серед яких найсильнішим є страх ( ефективність = потенціал – страх) [4]. А основна мета коучингу – подолати всі перешкоди на шляху досягнення ефективності. При цьому викладач-коуч повинен уміти активно слухати, використовуючи техніки під'єднання (виявлення інтересу, повторення

фраз, погляд), змінювати інтонацію, ставити «сильні питання». Л.Уїтворт, Г.Кімсі-Хаус та Ф.Сендал виділяють такі рівні слухання:

- *поверхневе (повсякденне)*, коли ми акцентуємо увагу на тому, що розповідь оповідача означає для нас, однак концентруємося на власному «Я»: на почуттях, стереотипах, досвіді, часто перебиваємо фразою «так, так, а ось у мене...»;

- *сфокусоване*. Викладач сконцентрований винятково на оповідачеві. Він імітує його пози, тембр, темп голосу, тобто відбувається ніби його під'єднання. Звичайно, частіше це робиться свідомо з метою встановити певну довіру та показати свою зацікавленість процесом;

- *глобальне* – слухання на рівні «інтуїції». За допомогою інтуїції педагог-коуч отримує правильні відповіді не просто із спостереження, а за допомогою так званого «шостого чуття»: отримує інформацію, потім помічає, як впливає на учня його відповідь, як був сприйнятий його коментар. При цьому доречно використовувати такі техніки під'єднання:

1) *перепарафразування* («відлуння-техніка» – співбесіднику повертається його висловлювання (одна або декілька фраз), сформульовані своїми словами. Перепарафразування може починатися зі слів: «чи правильно я тебе зрозумів...», «на твою думку, ...», «як я тебе зрозумів, ...». Головна мета «відлуння-техніки» – уточнення отриманої інформації.

2) *з'ясування* – звертання до співбесідника за допомогою ключових фраз типу «Я не зрозумів», «Що ти маєш на увазі», «Будь ласка, давай уточнимо» тощо.

3) *відображення почуттів* – акцент робиться на «відзеркалювання» емоційного стану співрозмовника за допомогою фраз: «Напевно, ти відчуваєш ...», «Здається, ти дещо пригнічений ...» [5, с.9]

Відзначимо, основний інструмент педагога в коучинговому підході – сильні, або відкриті, запитання, оскільки вони стимулюють співрозмовника до самоаналізу та самостійного пошуку вирішення своєї проблеми.

Наведемо приклади відкритих (сильних) запитань в залежності від мети:

- **на етапі мотивації та постановки цілей:**

*Яким ти бачиш ідеального студента, на якого ти хотів би бути схожим?*

*Уяви, що ти став таким. Яким ти бачиш себе в кінці цього уроку (семестру / навчального року)?*

*Яким тебе бачать твої одногрупники? Батьки?*

*Наскільки ти зараз задоволений собою? Відміть ступінь свого задоволення за шкалою від 1 до 10. (При фронтальній роботі з академічною групою звертання до студентів слід починати зі слів: *Яким кожен із вас бачить ...?* замість безособового *Яким ви бачите...?*)*

- **на етапі усвідомлення та формулювання цілі у форматі кінцевого результату – конкретної, досяжної, значущої, визначеної в часі:**

*Чого ти хочеш досягнути при вивченні даної теми до кінця цього заняття?*

*Наскільки від тебе залежить досягнення поставленої цілі?*

*Які конкретні дії ти повинен здійснити для досягнення цілі?*

*Чи є у тебе необхідні ресурси для досягнення цілі? Якщо немає, то хто або що може тобі допомогти?*

*Чи реально досягти цілі протягом визначеного часу? Якщо ні, то...?*

*Чим ця ціль важлива для тебе?*

*Які конкретні переваги має ця ціль для тебе (групи, училища, друзів)?*

*Що негативного станеться, якщо ціль не буде досягнуто?*

- **на етапі планування ефективних дій для досягнення цілі:**

*Які конкретні дії для досягнення власної цілі ти готовий здійснити зараз? На цьому занятті? Цього тижня?*

*Яким буде твій перший крок? Твій найраціональніший крок? Твій найпростіший крок? Твій найефективніший крок?*

*Яким буде наступний крок? Тощо.*

- **на етапі усвідомлення ефективних способів діяльності:**

*Уяви, що ти маєш те, що хотів. Яким був останній крок, що привів тебе до цілі? А який передував йому?*

*Якби ти був на місці викладача (батьків, досвідченіших у цій галузі), які б дії ти виконав?*

**- на етапі реалізації плану:**

*Де ти зараз знаходишся за шкалою від 1 до 10? Опиши, будь ласка, детально.*

*Якщо перейти на бал вище – в чому буде різниця? Що зміниться? А якщо ще на один бал? І так, доки не дійдете до 10.*

У результаті – маємо план досягнення мети крок за кроком, виходячи з наявної ситуації.

**- на етапі завершення (рефлексії):**

*Як ти зрозумієш, що досяг цілі?*

*Які найважливіші кроки ти помічав?*

*Скільки часу зайняла кожна задача?*

*Які найперші, найпростіші кроки тобі знадобилися, щоб почати рухатися до результату?*

Коучинг будується за схемою GROW: G (goal) – ціль, R (resources) – дослідження ресурсів, O (opportunities) – пошук можливостей для досягнення цілей, W (will) – воля [6, с.45]. Застосування при коучинговому підході спеціальних прийомів забезпечує візуалізацію цілей, цінностей, рефлексію задоволення своїм станом до досягненнями.

До найефективніших прийомів, які можна застосовувати у роботі зі студентами, на думку О. Баранової, належать: «Колесо життєвого балансу», «Шкала досягнення цілі «від 1 до 10»» та «Лінія часу». Дані прийоми є ефективними при формуванні конструктивних вмінь (постановка цілі, планування, прогнозування, контролю, оцінювання, рефлексії) у студентів. Студенти, які опанували прийоми коучинг-технологій, ефективно використовують їх для досягнення своїх цілей, а також в педагогічній практиці для формування у молодших школярів та підлітків регулятивних вмінь та діагностики їх розвитку [7, с.7]. Схарактеризуємо названі прийоми. Так, «Колесо досягнень» – це коло, розділене на сектори, які відповідають певним важливим ділянкам життя. Кожен сектор містить шкалу оцінювання від 1 до 10. Критеріями оцінювання можуть бути такі:

1) знаю про існування цього поняття; 2) розумію сутність цього поняття; 3) можу сформулювати це поняття; 4) розумію, для чого мені необхідне це поняття; 5) вмію виконувати дану дію з допомогою викладача (батьків, друга тощо); 6) вмію виконувати дану дію ситуативно; 7) володію даним вмінням в будь-якій ситуації; 8) володію різними способами виконання цієї дії; 9) систематично використовую дане вміння; 10) можу навчити іншу людину даному вмінню. Критерії можуть змінюватися в залежності від змісту сектора. Використовувати цей прийом можна для діагностики сформованості певних якостей у студента на даний момент. Для цього на шкалах в колі позначаються відповідні поділки, які потім з'єднуються, утворюючи фігуру всередині кола. Студент може замальовувати сектори кола періодично, наприклад, 2-3 рази за семестр, поступово наближаючи «свою» фігуру до ідеальної форми – форми кола. При цьому наочно простежується динаміка формування вмінь і складається цілісна картина.

«Лінія часу» – це векторна стріла із минулого в майбутнє через усвідомлення теперішнього. Для кожного студента ця лінія часу буде своєю, в залежності від його здібностей, можливостей і бажаного результату. Її можна складати з викладачем та індивідуально, на будь-яку ціль. Наприклад, «Я – успішний студент», «Я – хороший музикант», «Я – впевнена в собі особистість», «Я – хороший друг» тощо. Параметри успішності за кожним напрямом студент визначає самостійно, згідно з його особистим досвідом, або з допомогою викладача. Наведемо приклад «Лінії часу» за напрямом «Я – успішний студент». Параметрами успішності з питання «Що я для цього зробив?», «Що я ще можу зробити?» можуть бути:

*- чи регулярно відвідував (відвідую, буду відвідувати) заняття?*

- чи регулярно виконував (виконую, буду виконувати) домашні завдання?
- чи займався (займаюся, буду займатися) самоосвітою?
- чи звертався (звертаюся, буду звертатися) до викладача в разі виникнення труднощів при вивченні навчального матеріалу?

Постановка цілі – це серйозне завдання для студентів, особливо тих, хто не має навиків планування, цілевизначення та відповідального ставлення до результатів своєї діяльності. Адже студентові доводиться самостійно вирішувати, що він хоче, як він може досягнути того, що хоче, та повністю контролювати процес досягнення ним мети. При навчанні опанування елементів коучингу викладачеві разом зі студентом слід проводити регулярний моніторинг процесу та оцінку досягнень після кожного етапу. Студент повинен знайти для себе відповіді на такі ключові запитання: *Чи були досягнуті поставлені цілі? Які зміни були внесені в плани і чому? Чого навчив цей досвід? Що я зроблю тепер по-іншому?* тощо.

У результаті студент буде сприймати свої невдачі не як програші, а як цінний досвід, який дозволить упевненіше рухатися вперед. Навчальна діяльність є ефективною, якщо студент бере відповідальність за її результати на себе. Для успішного досягнення цілей йому необхідна підтримка та визнання його успіхів з боку викладачів, батьків, друзів, тобто має бути створене «підтримуюче» середовище, що є можливим саме у коучинг-підході. Досвід показує, що самостійність, наявність підтримки роблять студентів активними та креативними, оскільки креативність можлива лише за умови відсутності страху та невпевненості у власних силах. Усвідомлення того, що результат залежить лише від самого студента, надає йому впевненості у власних можливостях і, відповідно, самостійності, ініціативності, активної життєвої позиції та уможливорює творчий підхід до будь-якої справи.

Цікавим нам видається поєднання артпедагогіки та коучингу – арт-коучинг – новітня технологія, винайдена психологами, арт-терапевтами, яка впроваджується в освіту як різновид коучингу. На думку Є. Тараріної [8, с.8], арт-терапевтичне малювання на вільні теми сприяє вивільненню від внутрішньої напруги, катарсисному очищенню, є потужним засобом впливу на емоційну сферу особистості та її ціннісні орієнтації. За його допомогою можна змінювати мотивацію досягнення, процес самопізнання, духовну сферу, ставлення до інших людей та креативність особистості.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, артпедагогіка та коучинг-підхід в освіті є перспективними напрямками освітньої трансформації, впровадження яких у навчальні заклади сприяє вирішенню завдань гуманізації української освіти, з чим і пов'язуємо перспективи подальших наукових розвідок.

#### Джерела та література

1. Деркач О.О. Арт-педагогіка: Програма навчальної дисципліни для студентів спеціальності «Початкове навчання» освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. - Вінниця, 2011. – 25 с.
2. Сергеева Н.Ю. Арт-педагогика как ресурс гуманитаризации непрерывного образования. <http://11121.petrus.ru/journal/article.php?id=2362>
3. У. Тимоти Гэллуэй. Теннис. Психология успешной игры = The Inner Game of Tennis. — М.: Олимп-Бизнес, 2010. — 208 с. — ISBN 978-5-9693-0164-1.
4. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча для коучей / М. Дауни [пер. с англ.]. – М. : Издательство «Добрая книга», – 2008.
5. Уитворт Л., Кимси-Хаус Г., Сэндал Ф. Коактивный коучинг. [пер. с англ.]. – М.: Издательство «Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса», - 2004 г. - 360 с.
6. Вагин И.В., Рипинская П.А. Как стать миллиардером. Практический коучинг. – М.: АСТ, Астрель, 2007 г. – 304 с.
7. Баранова О. И. Коучинг-технология как способ формирования умений соуправления учением у студентов – будущих учителей начальных классов и младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 9. – С. 6–10. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95018.htm>.
8. Тарарина Е. ART-коучинг. Техники простых решений. / Елена Тарарина. - К.: Саммит-книга, 2015. - 88 с.

#### References

1. Derkach O.O. Art-pedahohika: Prohrama navchalnoi dystsypliny dlia studentiv spetsialnosti «Pochatkove navchannia» osvitno-kvalifikatsiinoho rivnia «spetsialist» / Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. - Vinnytsia, 2011. – 25 s.
2. Sergeeva N.Yu. Art-pedagogika kak resurs gumanitarizacii nepreryvnogo obrazovaniya. <http://ill21.petrus.ru/journal/article.php?id=2362>
3. Gellay T. Tennis. Psihologiya uspešnoy igry = The inner game of tennis. — M.: Olimp-biznes, 2010. — 208 s. — isbn 978-5-9693-0164-1.
4. Dauni M. Effektivnyj kouching: uroki koucha dlya kouchej / M. Dauni [per. s angl.]. – M. : Izdatelstvo «Dobraya kniga», – 2008.
5. Witvort L., Kimsi-Haus G., Sendal F. Koaktivnyj kouching. [per. s angl.]. – M.: Izdatelstvo «Centr podderzhki korporativnogo upravleniya i biznesa», - 2004 g. - 360 s.
6. Vagin I.V., Ripinskaya P.A. Kak stat milliarderom. Prakticheskij kouching. – M.: Ast, Astrel, 2007 g. – 304 s.
7. Baranova O. I. Coaching-tehnologiya kak sposob formirovaniya umenij soupravleniya ucheniem u studentov – budushchih uchitelej nachalnyh klassov i mladshih shkolnikov // Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept». – 2015. – Т. 9. – S. 6–10. – url: <http://e-koncept.ru/2015/95018.htm>.
8. Tararina E. Art-coaching. Tehniki prostyh reshenij. / Elena Tararina. - K.: Sammit-kniga, 2015. - 88 s.

**Алексинцева Татьяна. АРТПЕДАГОГИКА И КОУЧИНГ КАК ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ.** В статье рассмотрены артпедагогика и коучинг в образовании как инновационные педагогические технологии, которые содействуют развитию творческого потенциала студентов; охарактеризованы особенности данных технологий; предложены приемы коуч-технологий для формирования у студентов умений и навыков целеполагания, планирования и рефлексии – «Колеса жизненного баланса», «Шкалы достижений от 1 до 10» и «Линии времени». Приведены примеры использования педагогом открытых («сильных») вопросов в коучинг-подходе. Сделан вывод о перспективности интеграции артпедагогика и коучинга в образовании.

**Ключевые слова:** артпедагогика, арт-терапия, инновационная педагогическая технология, коучинг в образовании, развитие креативности.

**Aleksintseva Tetiana. ART PEDAGOGICS AND COACHING AS INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF THE CREATIVE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS.** The article discusses some of the innovative educational technologies – art pedagogics and coaching. These are flexible and specifically applicable tools, which arouse interest and receive appreciation. Art pedagogics is a new pedagogical technology which deals with all possible art methods by teaching of all subjects. Using this innovative pedagogics on the lessons develops creative features of students, their self-confidence and independence. Coaching is an area in which focus is on developing yourselves – we get faced with our limitations and barriers. Our own development translates at every level of our lives, enriching it and strengthening our confidence. Educational coaching becomes more and more popular because it develops creativity, independence and regulatory abilities of students, namely, skills goal setting, planning and reflection. Interesting and is a combination of art pedagogics and an educational coaching – art coaching, which is at the beginning of its way to become an innovative pedagogical technology. The article observes some coaching techniques, which can be used in education.

**Keywords:** art pedagogics, art education, innovative pedagogical technology, coaching in education, creativity development.

Стаття надійшла до редколегії 01.03.2017 р.

УДК 37.013.42 : 371.39 (477)

**Олександра Альоша**

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка (Київ)*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ІНКЛЮЗИВНОЇ ТА ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ<sup>1</sup>**

*Стаття присвячена дослідженню психологічних аспектів впровадження інноваційних освітніх форм, а саме інклюзивної та дистанційної освіти в Україні. Метою статті було визначено значення інноваційних*



форм освіти в контексті навчання та соціалізації осіб з особливими потребами. Завдання статті полягали у з'ясуванні проблем та ускладнень, що виникають в процесі впровадження інноваційних освітніх практик до системи освіти осіб з обмеженими можливостями, а також визначенні провідних психолого-педагогічних умов ефективності їх застосування. Констатовано, що чинником ефективності запровадження інклюзивного навчання є створення ситуації партнерської взаємодії між школою та батьками, формою реалізації якої можуть бути створення відповідних батьківських громад для всебічної підтримки дитини в процесі соціалізації та інтеграції до загальноосвітнього процесу. Головними завданнями інклюзивної освіти є створення умов для навчання та успішної соціалізації дітей з особливими потребами, що передбачає здійснення відповідних корекційних та реабілітаційних впливів, реалізація принципів диференціації та індивідуалізації навчання в процесі психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями. Наведений аналіз дозволив визначити основні переваги зазначених освітніх практик, а також окреслити специфіку проблем, які мають бути вирішеними в процесі впровадження дистанційної та інклюзивної освіти до системи надання освітніх послуг особам з особливими потребами. Вказано, що розвиток дистанційної освіти потребує окрім значних фінансових витрат, відповідного методичного забезпечення навчального процесу з урахуванням його віддаленості від користувачів. Успішність впровадження інноваційних форм освіти потребує застосування міждисциплінарного підходу з метою розробки дієвої моделі освіти для осіб з особливими потребами, що передбачатиме поряд із вирішенням кадрових та методичних питань, відповідні зміни на рівні самосвідомості суспільства, що є необхідною умовою впровадження нових освітніх форм до системи освіти в Україні.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, дистанційна освіта, особи з обмеженими можливостями, диференціація, реабілітація, адаптація, соціалізація.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Проблема розвитку та освіти людини з особливими потребами залишається одним з найбільш гострих питань сьогодення, вирішення якого ускладнюється поряд із фізичними обмеженнями, наявністю цілої низки соціально-психологічних аспектів таких, як матеріальна незахищеність, моральна пригніченість, соціальна ізоляція, зумовлена стереотипно негативним ставленням оточення до людини з обмеженнями. Все це може зумовлювати перерву у самореалізації, соціальну бездіяльність та, навіть, відчуженість і ізоляцію особистості із особливими потребами [2].

Адже, перебуваючи в умовах інтернату або домашнього виховання, дитина, позбавлена можливості міжособистісного спілкування зі здоровими однолітками, відчуває відірваність від соціуму, що посилює відчуття безпорадності та замкненості на своєму внутрішньому світі, що, в свою чергу, значним чином утруднює самореалізацію та соціальну адаптацію в умовах майже повної позбавленості міжособистісної взаємодії, отже, відсутності навичок спілкування та виконання різних соціальних ролей [3, с. 28]. Все це значно ускладнює набуття відчуття психологічної безпеки, адаптацію та соціалізацію особистості з обмеженнями у суспільстві [19].

Перспективними шляхами подолання цієї складної соціальної проблеми є реалізація відповідної системи соціально-психологічної адаптації особистості з обмеженнями, метою якої має бути гармонійне задоволення її прагнень та потреб, відповідно до її можливостей, в процесі поступової інтеграції до соціального життя [1]. Вирішення цих завдань є можливим завдяки реалізації інноваційних форм освітньої діяльності, а саме впровадженню інклюзивної та дистанційної освіти до сучасної освітньої системи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вагомий внесок у дослідження інклюзивної та дистанційної освіти зробили такі вчені як О.В. Глузман [14], І.Д. Зверева [6], Л.Г. Коваль [6], А. Колупаєва [7], В.І. Кут [8], А.О. Мігалуш [10], Л.І. Міщик [11,12], О. Мостіпан [13], В.В. Олійник [15], Т.Ю. Подобєдова [14], Н.О. Софій [18], С.Р. Хлебнік [6], О.О. Чуєва [14], В.Ф. Щеклодкін [14], та ін., які розробили модель інклюзивної освіти в Україні, правовим підґрунтям якої є забезпечення права людини-інваліда на освіту за місцем проживання та окреслили основні напрями трансформації учбових програм, методів та форм навчання, відповідно до нових вимог, що постають перед навчальними закладами, а також висвітлили основні риси дистанційної освіти людей з особливими потребами в Україні.

В той самий час, недостатньо розробленими залишаються питання щодо соціально-психологічних аспектів впровадження інноваційних освітніх форм у навчальний процес у нашій країні, зокрема, невирішеними залишаються питання щодо професійної

компетентності педагогічного колективу в контексті нових завдань та вимог до освітнього процесу, а також ціла низка психологічних проблем, пов'язаних із існуванням певних застережень по відношенню до дітей з особливими потребами з боку однолітків, батьків і, навіть, вчителів.

Все це зумовлює необхідність здійснення докладного наукового аналізу можливих складнощів та проблем, пов'язаних із входженням новітніх навчальних практики до освітнього простору в Україні.

Отже, **метою** статті є визначення значення інноваційних форм освіти в контексті навчання та соціалізації осіб з особливими потребами.

**Завдання** статті полягають у з'ясуванні проблем та ускладнень, що виникають в процесі впровадження інноваційних освітніх практик до системи освіти осіб з обмеженими можливості, а також визначенні провідних психолого-педагогічних умов ефективності їх застосування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В умовах сьогодення надзвичайної актуальності набувають проблеми трансформації освітнього процесу для дітей з особливими потребами, зокрема, на перший план виходить питання щодо забезпечення рівних можливостей здобуття освіти для всіх категорій з осіб з різними типами психофізичних порушень. Важливим у даному контексті є не лише засвоєння певної кількості знань, але й активний процес соціалізації, а саме участь у процесах соціальної взаємодії, важливим етапом яких є залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітнього навчального простору, отже, запровадження інклюзивної освіти.

Залучення дітей із порушеннями психофізичного розвитку до системи загальної освіти є важливим проявом реформування освітніх стратегій в Україні, коли головною метою освіти стає не формування особистості відповідно певних жорстких норм розвитку в умовах регламентованого учбового процесу, а створення умов для повноцінного розвитку дитини згідно її бажань, інтересів пізнавальних можливостей та потреб [16, с.31].

Філософсько-методологічним підґрунтям інклюзивної освіти є надання головної уваги саме особистості, її індивідуальним особливостям, які має враховувати соціальне оточення, певним чином модифікуючи соціальні норми та вимоги в процесі створення умов для повноцінної самореалізації «особливої» людини та її гармонійної інтеграції до суспільного життя. Реалізація цього стає можливим за умови гуманізації суспільства, коли на перше місце виходить цінність людини, як унікальності, з її індивідуальними особливостями та проявами, що треба неодмінно враховувати в процесі її соціалізації в умовах невинно мінливого соціуму [6, 19].

Зокрема, І.Д.Зверева, Л.Г.Коваль, С.Р. Хлебнік розробили модель соціальної інвалідності головною ідеєю якої є розгляд інвалідності не з позицій певної обмеженості людини у своїх можливостях, а погляд на ситуацію в контексті невідповідності суспільства індивідуальним особливостям, шляхом подолання якої має бути взаємодія соціуму та особистості у напрямі створення найбільш сприятливих умов для продуктивної самореалізації людини відповідно до її можливостей [6].

Отже, ціннісним базисом інклюзивної освіти є розширення діапазону «норми» завдяки врахуванню широкого кола індивідуальних відмінностей розвитку дитини [16, с.10].

Таким чином, головним механізмом реалізації політики інклюзивної освіти є відповідні зміни у цінностях, стереотипах та суспільних поглядах у напрямі врахування індивідуальних потреб та особливостей індивіда, відмінного від інших та створення умов для його самореалізації, відповідно до його можливостей. Отже інклюзивна освіта не є механічною інтеграцією дітей із різними можливостями, а об'єднання, що передбачає відповідні зміни з обох сторін, зокрема, підвищення толерантності українського соціуму до сприйняття дітей з особливими потребами, що сприятиме не тільки створенню найкращих умов для навчання та соціалізації дітей із обмеженими можливостями, а й створенню у нашій державі інклюзивного суспільства.

Зокрема, вкрай важливою передумовою цього процесу є здійснення відповідної виховної роботи, спрямованої на подолання упереджень у навчальному колективі по відношенню до дітей із обмеженими можливостями, розвиток товариськості та бажання допомогти.

Актуальність зазначеної проблематики підтверджується поступовим зменшенням частки дітей, що отримують спеціальну освіту (щороку на 2 тис.) вихованців), що засвідчує поступове залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітнього процесу у новостворених навчальних закладах, які об'єднують дітей із різним рівнем можливостей [17], що, відповідним чином зумовлює стрімке зростання уваги науковців та практиків до подальшої розробки даної теми.

Так, Л. Міщик вважає інклюзивну освіту процесом активного залучення дітей із обмеженими можливостями до соціального життя [12], а А. Колупаєва, у своїх дослідженнях підкреслює можливість розширення діапазону шкільної освіти для дітей, що мають певні психофізичні порушення [16, с.76].

На думку Л. Міщик, інклюзивна освіта створює найкращі умови для адаптації та соціалізації дітей із особливостями розвитку, сприяє максимально повноцінній взаємодії із соціальним оточенням, а також позитивним чином впливає на батьків цих дітей, знижуючи емоційне напруження, страх та неспокій, що в цілому сприяє покращенню психологічного мікроклімату у сім'ях, що мають дітей із особливими потребами [12].

Таким чином, інклюзивна освіта є механізмом реалізації процесу соціальної адаптації та соціалізації, створення однакового освітнього простору для людей із різними можливостями, зумовленими психофізичними особливостями їх розвитку, важливою передумовою чого є відповідне оновлення нормативно-правової бази у напрямі забезпечення права на участь в освітніх процесах осіб із різними видами порушень.

Вкрай важливим у даному контексті є дотримання певних методичних засад, які є значущими чинниками ефективності впровадження інклюзивного навчання у освітню практику. А саме, найголовнішого значення набуває здійснення кваліфікованої діагностики стану дитини та розробка відповідних рекомендацій щодо індивідуальних особливостей навчального процесу.

Безперечною умовою ефективності інклюзивного навчання також є відповідне кадрове забезпечення навчального процесу, а саме реалізація міждисциплінарного підходу за умови участі в цьому процесі представників різних галузей – медиків, соціальних працівників, психологів та педагогів, а також оволодіння педагогічним складом спеціальними методами диференційованого навчання [16, с. 34].

Важливою є також відповідна диференціація прийнятних форм інклюзії в залежності від наявних порушень, а саме для дітей із збереженими інтелектуальними та мовленевими можливостями прийнятним є повне або комбіноване залучення до освітнього процесу у загальноосвітніх школах, коли навчання поряд із здоровими однолітками поєднується із одержанням корекційної допомоги за місцем проживання або навчання. Для дітей з більш серйозними порушеннями більш підходить часткова та тимчасова інклюзія, коли діти знаходяться у загальноосвітній школі лише частину дня або взагалі залучаються до спільних занять кілька разів на місяць [4, с. 34].

Впровадження інклюзивного підходу потребує й відповідної адаптації навчальних планів та програм, методів оцінювання та розвитку в контексті реалізації особистісно-діяльнісного підходу щодо навчання дітей з особливими потребами, посилення диференціації й індивідуалізації змісту навчання [7]. Зокрема, як підкреслює у своїх наукових працях Л.І. Міщик, вельми важливим компонентом освітнього процесу має стати корекційний та реабілітаційний компоненти вищої освіти, з урахуванням відповідних заходів з медико-соціальної реабілітації учнів з обмеженнями [11].

Значущим чинником ефективності запровадження інклюзивного навчання є створення ситуації партнерської взаємодії між школою та батьками, формою реалізації якої можуть

бути створення відповідних батьківських громад для всебічної підтримки дитини в процесі соціалізації та інтеграції до загальноосвітнього процесу.

Отже, успішне впровадження інклюзивного підходу до освітнього процесу є можливим тільки в результаті реалізації комплексу умов, а саме відповідної професійної підготовки різнопрофільних фахівців, удосконалення методичної бази навчального процесу, налагодження продуктивної співпраці між школою та родиною з метою створення широкого діапазону можливостей для розвитку та навчання дітей з особливими потребами [16].

Таким чином, в процесі інклюзивної освіти відбувається подолання дефіцитарності розвитку, що можливе за умови високого рівня компетентності педагогічного колективу не лише у особливостях порушення розвитку дитини, але й знання особливостей комунікативно-пізнавальної діяльності та соціальної адаптованості учнів в контексті їх психофізичних особливостей. Все це дозволяє спрямувати корекційно-розвивальний блок навчання із урахуванням потреб і бажань дітей, потенційних можливостей їх розвитку, соціалізації, а також перспектив життєдіяльності [7].

Завданнями інклюзивної освіти є навчання та реабілітація дітей з особливими потребами відповідно до особливостей їх психофізичного розвитку в середовищі здорових однолітків, забезпечення їх психолого-педагогічного супроводу в процесі навчання та соціалізації в процесі міжособистісної взаємодії із здоровими однолітками, а також надання відповідної консультативної допомоги сім'ям, що виховують дітей з обмеженими можливостями [9, с. 130].

Перспективним напрямом розвитку професійної освіти людей з особливими потребами є також дистанційна освіта, яка дозволяє значним чином розширити доступність освітніх послуг для людей із певними видами обмежень сприйняття (зорові, слухові) або пересування (наприклад, хворі на ДЦП) [13]. Саме дистанційна освіта дозволяє надавати освітні послуги за допомогою створеного спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища, в умовах відсутності певних обмежень за часом та місцем перебування тих, хто навчається.

Дистанційна освіта як віддалена форма навчання набуває все далі більшої популярності у сучасному українському суспільстві та є інтеграційним комплексом сучасних інформаційних технологій та освітніх методик, що дозволяють активно впроваджувати інтерактивні засоби навчання, тобто, активну взаємодію з викладачем, незалежно від територіальної локації учасників освітнього процесу.

Отже, головними рисами дистанційного навчання є його мобільність та гнучкість, а також використання спеціалізованих технологій і засобів навчання, зокрема, засобів контролю отриманих знань [10].

В Україні найбільш активно дистанційне навчання розвивається у м. Києві, зокрема у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна», що значним чином розширює доступ до освіти людей з обмеженнями, завдяки отримуванню інформації через домашні комп'ютери, підключені до спеціалізованого серверу, що також надає їм безцінну можливість спілкування та взаємопідтримки з боку людей, які знаходяться у схожому становищі, отже, сприяє їх соціалізації та залученню до суспільства [10, с. 119].

Головними перевагами дистанційної освіти є можливість значно розширювати власний інформаційний простір, завдяки користуванню спеціально розробленими навчальними компакт-дисками, які дозволяють не тільки здобувати нові знання, але й можуть слугувати дієвим засобом психологічної підтримки, завдяки створенню для цієї мети аутотренінгам та методикам психологічного розвантаження, зокрема, музикою для релаксу та відпочинку. Також це значно розширює загальний культурно-освітній простір людей з обмеженнями сприйняття та пересування, що дозволяє їм знаходити нові можливості для розвитку, задоволення освітніх потреб та соціалізації, завдяки створенню відповідних груп підтримки, спілкуванню за інтересами та ін. [10, с. 120].

Важливість дистанційної освіти для людей з особливими потребами важко переоцінити, але на практиці впровадження даного виду освітніх послуг стикається із низкою проблем та перешкод, таких як низький рівень фінансування з боку держави розвитку даних освітніх послуг,

а також низький рівень комп'ютерної підготовки користувачів послуг та недостатня методична розробленість навчальних програм, що значно знижує їх дієвість та зручність у використанні.

В той самий час, перспективним напрямом розвитку дистанційної освіти може бути не тільки розширення мережі навчальних закладів, що надають цей вид освітніх послуг, але й створення центрів інформаційної підтримки для осіб з особливими потребами де людина може отримати інформаційну й консультаційну підтримку, розширити діапазон прийнятних для себе освітніх послуг [10].

Продовжує цю думку у своїх працях В.І. Кут, який також наголошує на важливості запровадження дистанційної освіти у двох наступних формах: дистанційні навчально-консультаційні центри при навчальних закладах та ресурсні центри освітніх інформаційних технологій для осіб з особливими потребами, у яких акумулюються спеціальні технічні засоби, інформаційні освітні ресурси, реалізуються специфічні інформаційні технології, призначені для використання людьми з особливими потребами [8, с.6]. Вчений вважає впровадження дистанційного навчання дієвим механізмом подолання інформаційної замкненості та покращення умов соціалізації людей із особливими потребами.

Таким чином, дистанційне навчання є дієвим механізмом подолання «прірви» між людиною з особливими потребами та навколишнім світом, що значним чином розширює доступ до інформаційного середовища та надає можливість взаємодії з іншими людьми, тобто, можливість задоволення потреби у спілкуванні й відчутті певної соціальної приналежності. Але розвиток цієї освітньої форми є можливим за умови належного методичного та технічного забезпечення, створення відповідних інформаційних мереж, а також центрів інформаційної підтримки, що значно підвищить результативність дистанційної освіти та надасть їй можливість впевнено позиціонувати себе як гнучку та мобільну форму отримання освітніх послуг високого рівня.

Отже, наводячи підсумок наукового аналізу особливостей застосування інноваційних освітніх практик, а саме інклюзивної та дистанційної освіти, слід зазначити істотну складність їх практичного впровадження до реальної освітньої діяльності в умовах сучасного українського суспільства. Зокрема, значну кількість ускладнень пов'язано із методичними, кадровими та психосоціальними аспектами впровадження інклюзивної та дистанційної освіти у практичну діяльність.

Так, як вже було зазначено, розвиток дистанційної освіти потребує окрім значних фінансових витрат, відповідного методичного забезпечення навчального процесу з урахуванням його віддаленості від користувачів. Значною мірою складності методичного характеру стосуються також інклюзивної освіти, адже програми загальноосвітніх шкіл, можуть мати вищий загальний рівень складності порівняно із можливостями дітей із особливими потребами або передбачати кардинально відмінний напрям розвитку від базово необхідних для дитини з особливими потребами вмінь та навичок.

Істотною перепорою до широкого впровадження інклюзивної освіти є відсутність відповідного кадрового забезпечення у загальноосвітніх школах, а саме відсутність у школах дефектологів та логопедів, недостатня кількість шкільних психологів, а також відсутність досвіду та необхідних знань і вмінь для роботи з даною категорією дітей у педагогічного складу школи, а також психологічна неготовність до здійснення педагогічної діяльності з учнями з особливими потребами [5, с.20-21].

Адже практика інклюзивної освіти потребує особливих педагогічних вмінь та навичок щодо вирішення питань диференційованості навчання у класах з учнями, що мають дуже різний рівень можливостей, що неодмінно призведе до певного ущільнення прав на освіту тієї або іншої категорії учнів, особливо в умовах високої загальної кількості учнів у класі, що ще більше унеможливує дотримання принципів індивідуалізації навчання [5, с.20-21].

Також важливою умовою широкого впровадження інклюзивної освіти має стати обговорення, аналіз та поширення набутого досвіду, який отримується певною часткою освітян у пілотних школах, що вимагає також активної участі наукової спільноти в процесі створення моделі ефективних освітніх практик для осіб із особливими потребами.

Вкрай важливим, і досить складним є вирішення також низки соціально-психологічних питань, пов'язаних із недостатнім рівнем толерантності з боку соціального оточення, а саме вчителів, батьків та однолітків до перебування у школі дітей з особливими потребами. Зокрема, частим явищем є певна відстороненість однолітків та побоювання батьків щодо небажаного впливу на дітей з боку відмінних від них однолітків. Подолання цього можливе тільки за умови кардинальних змін у стереотипах сприйняття відмінних від норми членів суспільства, що потребує кардинальних змін світоглядних настанов на рівні суспільства в цілому.

**Висновок з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, наведений аналіз особливостей впровадження у освітню практику сучасного українського суспільства інноваційних освітніх форм, а саме інклюзивної та дистанційної освіти засвідчує їх високу ефективність в контексті подолання соціальної ізоляції, навчання та успішної соціальної адаптації осіб з особливими потребами. Головними завданнями інклюзивної освіти є створення умов для навчання та успішної соціалізації дітей з особливими потребами, що передбачає здійснення відповідних корекційних та реабілітаційних впливів, реалізація принципів диференціації та індивідуалізації навчання в процесі психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями.

В той самий час, ефективне використання новітніх форм навчання потребує вирішення низки методичних та соціально-психологічних питань, а саме забезпечення відповідної професійної кваліфікації педагогічних працівників, адаптації навчальних планів та програм, з метою забезпечення диференціації та індивідуалізації навчання, а також подолання застережень по відношенню до осіб із особливими потребами, що є необхідною умовою реалізації інноваційних практик у навчальній діяльності. Отже, вирішення завдань щодо впровадження інноваційних форм навчання до освітньої діяльності потребує реалізації міждисциплінарного підходу, а саме комплексних зусиль педагогів, психологів та науковців з метою розробки ефективної моделі освітніх практик для осіб з особливими потребами та подальшої трансляції її алгоритмів серед широкого кола освітян.

#### Джерела та література

1. Василенко О.М. Соціально-педагогічна діяльність у вищих навчальних закладах / О.М. Василенко – Харків : Крок, 2003. – 83 с.
2. Гладиш М.О. Соціально-педагогічна адаптація молоді з обмеженими можливостями в процесі інтегративного навчання / М.О. Гладиш // Вісник Запорізького національного університету. – 2008. – № 1. – С. 70-74.
3. Інвалідність та суспільство : навч. посіб. / Л. Байда, О. Красюкова-Енс, В. Азін та ін. ; за заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Енс. – К. : Київський університет, 2011. – 188 с.
4. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / О. О. Патрикеева, Н. З. Софій, І. В. Луценко, І. П. Василяшко ; під заг. ред. В. І. Шинкаренка. – К. ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2011. – 96 с.
5. Інклюзивна освіта у Україні: здобутки, проблеми та перспективи / Резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. ERA Європейська дослідницька Асоціація «Демократичні ініціативи молоді». – 2011-2012. – 36 с.
6. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебнік С.Р. Соціальна педагогіка. / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Р. Хлебнік – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
7. Колупасва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А.А. Колупасва – К. : «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
8. Кут В.І. Інформаційні технології систем дистанційного навчання осіб з особливими потребами / В.І. Кут / Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата технічних наук за спеціальністю 05.13.06 – «інформаційні технології». – Тернопіль, 2013. – 20 с.
9. Маранчак Р.С., Василенко О.М. Інклюзивна освіта як одна з умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами / Р.С. Маранчак, О.М. Василенко // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. – №2 (8). – С. 128-132
10. Мігалуш А.О. Дистанційна освіта для людей з особливими потребами: проблеми та шляхи їх подолання / А.О. Мігалуш // Вісник національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут" : Філософія. Психологія. Педагогіка. – 05/2007. – N2. Ч. 2. – С. 118-121.
11. Міщик Л.І. Інтеграція студентів різної інвалідності в освіту / Л.І. Міщик // Вісник Запорізького національного університету. – 2007. – № 1. – С. 131-136.

12. Міщик Л. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання [Електронний ресурс] / Л. Міщик. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/Znpkhist/2012\\_5/12mliupn.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_5/12mliupn.pdf).
13. Мостіпан О. Комп'ютерні технології – незрячим / О. Мостіпан // Соціальний захист. – 2001. – №2. – С. 40-41.
14. Навчання людей з особливими потребами у вищій школі / О.В. Глузман, В.Ф. Щеклодкін, Т.Ю. Подобедова, О.О. Чуєва. – Сімферополь, 2006. – 20 с.
15. Олійник В.В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні: Стислий аналітичний огляд / В.В. Олійник – К.: ЦППО, 2001. – 48 с.
16. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін. ; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К.: А. С. К., 2012. – 308 с.
17. Про становище інвалідів в Україні. Національна доповідь / Мінпраці України, Держ. установа “Наук.-дослід. ін-т соц.-труд. відносин”. – К., 2013. – 198 с.
18. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти/ Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / кол. авторів: А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К., 2007. – 128 с.
19. Соціальна робота: технологічний аспект / За заг. ред. А.Й.Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.

### References

1. Vasilenko O.M. Social'no-pedagogichna dij'al'nist' u vishhij navchal'nih zakladah / O.M. Vasilenko – Harkiv : Krok, 2003. – 83 s.
2. Gladish M.O. Social'no-pedagogichna adaptacija molodi z obmezhenimi mozhlivostjami v procesi integrativnogo navchannja / M.O. Gladish // Visnik Zaporiz'kogo nacional'nogo universitetu. – 2008. – № 1. – S. 70-74.
3. Invalidnist' ta suspil'stvo : navch. posib. / L. Bajda, O. Krasjukova-Ens, V. Azin ta in. ; za zag. red. L. Bajdi, O. Krasjukovoї-Ens. – K.: Kiїvs'kij universitet, 2011. – 188 s.
4. Indeks inkluziji: zagal'noosvitnij navchal'nij zaklad : navch.-metod. posib. / O. O. Patrikeeva, N. Z. Sofij, I. V. Lucenko, I. P. Vasilashko ; pid zag. red. V. I. Shinkarenko. – K. TOV "Vidavnichij dim "Plejadi", 2011. – 96 s.
5. Inkluzivna osvita u Ukraїni: zdotutki, problemi ta perspektivi / Rezjume analitichnogo zvituzha rezul'tatami kompleksnogo doslidzhennja. ERA Evropejs'ka doslidnic'ka Asocіacija «Demokratichni іnіciativi molodi». – 2011-2012. – 36 s.
6. Koval' L.G., Zvereva I.D., Hlebnik S.R. Social'na pedagogika. / L.G. Koval', I.D. Zvereva, S.R. Hlebnik – K.: IZMN, 1997. – 392 s.
7. Kolupaeva A.A. Inkluzivna osvita: realii ta perspektivi: Monografija / A.A. Kolupaeva – K.: «Sammit-Kniga», 2009. – 272 s.
8. Kut V.I. Informacijni tehnologii sistem distancijnogo navchannja osib z osoblivimi potrebami / V.I. Kut / Avtoreferat disertacii na zdotuttja naukovogo stupenja kandidata tehnicnih nauk za special'nistju 05.13.06 – «informacijni tehnologii». – Ternopil', 2013. – 20 s.
9. Maranchak R.S., Vasilenko O.M. Inkluzivna osvita jak odna z umov social'noi adaptacii ditej z osoblivimi potrebami / R.S. Maranchak, O.M. Vasilenko // Zbirnik naukovih prac' Hmel'nic'kogo institutu social'nih tehnologij Universitetu «Ukraїna». – 2013. – №2 (8). – S. 128-132
10. Migalush A.O. Distancijna osvita dlja ljudej z osoblivimi potrebami: problemi ta shljahi ih podolannja / A.O. Migalush // Visnik nacional'nogo tehnicnogo universitetu Ukraїni "Kiїvs'kij politehnicnij institut" : Filosofija. Psihologija. Pedagogika. – 05/2007. – N2. Ch. 2. – S. 118-121.
11. Mishhik L.I. Integracija studentiv riznoi invalidnosti v osvitu / L.I. Mishhik // Visnik Zaporiz'kogo nacional'nogo universitetu. – 2007. – № 1. – S. 131-136.
12. Mishhik L. Inkluzivna osvita jak umova socializacii ditej-invalidiv u procesi navchannja [Elektronnij resurs] / L. Mishhik. – Rezhim dostupu : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/Znpkhist/2012\\_5/12mliupn.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_5/12mliupn.pdf).
13. Mostipan O. Komp'juterni tehnologii – nezrjachim / O. Mostipan // Social'nij zahist. – 2001. – №2. – S. 40-41.
14. Navchannja ljudej z osoblivimi potrebami u vishhij shkoli / O.V. Gluzman, V.F. Shhekolodkin, T.Ju. Podobedova, O.O. Chueva. – Simferopol', 2006. – 20 s.
15. Olijnik V.V. Distancijna osvita za kordonom ta v Ukraїni: Stisljij analitichnij ogljad / V.V. Olijnik – K.: CIPPO, 2001. – 48 s.
16. Osнови inkluzivnoi osviti: navch.-metod. posib. / A. A. Kolupaeva, O. M. Taranchenko, I. O. Bilozers'ka ta in. ; za zag. red. A. A. Kolupaevoї. – K.: A. S. K., 2012. – 308 s.
17. Pro stanovishhe invalidiv v Ukraїni. Nacional'na dopovid' / Minpraci Ukraїni, Derzh. ustanova “Nauk.-doslid. in-t soc.-trud. vidnosin”. – K., 2013. – 198 s.

18. Sofij N. Z. Konceptual'ni aspekti inkluzivnoї osviti/ Inkluzivna shkola: osoblivosti organizacii ta upravlinnja : navch.-metod. posib. / kol. avtoriv: A. A. Kolupaeva, Ju. M. Najda, N. Z. Sofij ta in. ; za zag. red. L. I. Danilenko. – K., 2007. – 128 s.
19. Social'na robota: tehnologichnij aspekt / Za zag. red. A.J.Kaps'koї. – K. : Centr navchal'noї literaturi, 2004. – 352 s.

**Александра Алёша. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ ОБРАЗОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО И ДИСТАНЦИОННОГО В УКРАИНЕ.** *Статья посвящена исследованию психологических аспектов внедрения инновационных образовательных форм, а именно инклюзивного и дистанционного образования в Украине. Целью статьи было определено значение инновационных форм образования в контексте обучения и социализации лиц с особыми потребностями. Задача статьи заключалась в выяснении проблем и осложнений, возникающих в процессе внедрения инновационных образовательных практик в систему образования лиц с ограниченными возможностями, а также определении ведущих психолого-педагогических условий эффективности их применения. Констатируется, что фактором эффективности внедрения инклюзивного обучения является создание ситуации партнерского взаимодействия между школой и родителями, формой реализации которой могут быть создание соответствующих родительских общин для всесторонней поддержки ребенка в процессе социализации и интеграции в общеобразовательного процесса. Главными задачами инклюзивного образования является создание условий для обучения и успешной социализации детей с особыми потребностями, предусматривающий осуществление соответствующих коррекционных и реабилитационных воздействий, реализация принципов дифференциации и индивидуализации обучения в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями. Приведенный анализ позволил определить основные преимущества указанных образовательных практик, а также определить специфику проблем, которые должны быть решены в процессе внедрения дистанционного и инклюзивного образования в систему предоставления образовательных услуг лицам с особыми потребностями. Указано, что развитие дистанционного образования требует кроме значительных финансовых затрат, соответствующего методического обеспечения учебного процесса с учетом его удаленности от пользователей. Успешность внедрения инновационных форм образования требует применения междисциплинарного подхода с целью разработки эффективной модели образования для лиц с особыми потребностями, предусматривающий наряду с решением кадровых и методических вопросов, соответствующие изменения на уровне сознания общества, что является необходимым условием внедрения новых образовательных форм к системе образования в Украине.*

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дистанционное образование, лица с ограниченными возможностями, дифференциация, реабилитация, адаптация, социализация.

**Oleksandra Alosha. PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF INNOVATIVE FORMS OF INCLUSIVE AND DISTANCE EDUCATION IN UKRAINE.** *The article deals with the investigation of the psychological aspects of the implementation of innovative educational forms – inclusive and distance education in Ukraine. The aim of the article is to determine the value of innovative forms of education in the context of education and socialization of people with disabilities. The objectives of the article are to clarify the problems and difficulties arising in the implementation of innovative educational practices to education of persons with disabilities, as well as identifying the leading psychological and pedagogical conditions of efficiency of their use. The efficiency concerning implementation of inclusive education has been stated the following feature: to create a situation of partnership between the school and parents. The form of its realization is the establishment of the corresponding parent communities to support comprehensive child socialization and integration into the general educational process. The main objectives of inclusive education are to create conditions for successful study and socialization of children with special needs to provide a corresponding correction and rehabilitation influences, the realization of the principles of differentiation and individualization of education in the psychological and educational support for children with disabilities. The above analysis allowed to identify the main benefits of these educational practices and to outline the specific problems that must be solved in the process of distance and inclusive education to the system concerning providing educational services for people with disabilities. The development of distance education has been indicated to have necessities, except significant financial costs of corresponding methodology of the educational process, considering its distance from users. The successful implementation of innovative forms of education requires a multidisciplinary approach to develop efficient model of education for persons with disabilities, which will include, along with solving personnel and methodological issues relevant changes in the level of consciousness of the society, which is a prerequisite for the implementation of new educational forms to the system of education in Ukraine.*

**Keywords:** inclusive education, distance education, persons with disabilities, differentiation, rehabilitation, adaptation, socialization.

Стаття надійшла до редколегії 01.03.2017 р.



УДК 37.016:811.111:316.772:159.9

Катерина Галацин, Алла Фецул

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (Київ)

## ТРЕНІНГ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ<sup>1</sup>

*Комунікативна культура особистості майбутнього фахівця є однією із важливих складових професійної культури особистості, а відтак проблема формування комунікативної культури майбутніх інженерів є актуальною.*

*Метою статті є розкриття ролі тренінгів у формуванні комунікативної культури майбутніх фахівців інженерних спеціальностей.*

*У статті розкривається сутність тренінгу як одного із інтерактивних методів, подається його структура, аналізується специфіка застосування у навчально-виховному середовищі ВТНЗ з метою формування комунікативної культури студентів; окреслюються основні вимоги щодо проведення тренінгу.*

*У висновках визначені основні напрями ефективного застосування тренінгів у формуванні комунікативної культури майбутніх інженерів.*

**Ключові слова:** комунікативна культура, формування комунікативної культури, вищий технічний навчальний заклад, інтерактивні методи, тренінг.

**Актуальність проблеми.** Одним із важливих завдань сучасної вищої технічної школи є формування комунікативної культури майбутнього фахівця інженерних спеціальностей як складової професійної культури. Саме високий рівень сформованості комунікативної культури забезпечить відхід від традиційного сприйняття фаху інженера як професії типу «людина – техніка» до нового її сприйняття як олюдненої системи «людина – людина».

Аналіз модифікованих навчальних планів і програм підготовки фахівців, планів організації та системи заходів культурно-дозвілдової діяльності свідчить про те, що студенти вищих технічних навчальних закладів, крім фахових знань і вмінь, набувають також систему комунікативних знань (тобто знань про людину, її взаємини та взаємодію з іншими людьми, про спілкування як специфічний вид діяльності, який є не лише і не стільки обміном інформацією, як обміном емоціями, взаємовпливом, взаємодією і взаємозалежністю); оволодівають системою оцінно-ціннісних ставлень до цих знань і, відповідно, трансформують їх в особистісні установки, потреби, мотиви; формують систему комунікативних умінь і навичок практичної комунікативної поведінки та діяльності. З огляду на це, проблема формування комунікативної культури майбутніх фахівців, пошук нових технологій ефективного реалізації досліджуваного процесу є надзвичайно актуальною і своєчасною.

**Аналіз публікацій з проблеми.** Досліджуючи проблему формування комунікативної культури студентів ВТНЗ, нами було з'ясовано, що цей процес має бути цілісним, системним і плановим; базуватись на гуманній суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача і студентів. Так, однією із провідних умов формування комунікативної культури особистості А. Мудрик визначено дотримання принципу діалогічності в педагогічній взаємодії, який передбачає, що духовно-ціннісна орієнтація здійснюється в процесі такої взаємодії між викладачем і студентом, зміст якої становить обмін цінностями (інтелектуальними, емоційними, соціальними), а також спільне продукування цінностей [7].

Підходи до формування комунікативної культури найбільш повно, на нашу думку, розкриває О. Каверіна, виділяючи при цьому: професійно-діяльнісний, який спрямовує на зближення навчальної діяльності й майбутньої професії; культурологічний, що базується на необхідності цілісного сприйняття культури й поєднує безліч предметних сфер; синергетичний підхід, у контексті якого інтеграція знань базується на відродженні природних, об'єктивно діючих зв'язків між елементами навчального матеріалу; проблемний, який передбачає структурування змісту гуманітарного матеріалу та базується на принципах науковості й розвитку, що забезпечує розвивальний характер навчання (інтегративність

мислення майбутніх інженерів); системний підхід - використовується для розкриття цілісності процесу формування комунікативної культури особистості студента [6].

Результатом складного процесу формування комунікативної культури майбутніх фахівців, як зауважує С. Амеліна, є високий рівень її сформованості [1], показниками якого є: сформована позитивна мотивація до професійного спілкування, тобто свідоме бажання обміну інформацією, думками, аргументацією та зацікавленість у тому, щоб спілкування відбулося; усвідомлення спілкування як однієї із цінностей у системі цінностей особистості студента; рівноправність у спілкуванні, толерантне ставлення до опонента; готовність до співпраці, партнерства під час розв'язання проблеми чи розвитку ідеї; розвинена сукупність комунікативних умінь; високий рівень мовленнєвої культури (комунікативна грамотність) [1; 3]. У свою чергу, під комунікативними вміннями В. Моляко розуміє знання, включені в певну діяльність та готовність свідомо і самостійно розв'язувати те чи інше завдання. Сюди ж відносять і комплекс особистих якостей людини, здатність людини виконувати певну діяльність [8].

Таким чином, проблема цілеспрямованого формування комунікативної культури у майбутніх фахівців є багатоаспектною й певною мірою дослідженою різними вченими. Беззаперечним є твердження про те, що саме комунікативна культура сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх спеціалістів, формуванню їхньої активної громадянської і життєвої позиції, всебічному професійно-особистісному розвитку та самовдосконаленню. Отже, важливим у дослідженні окресленої проблеми є пошук шляхів її конструктивного вирішення.

**Метою** статті є аналіз ролі тренінгових занять у формуванні комунікативної культури майбутніх інженерів. Досягається задекларована нами мета через вирішення *низки завдань*, як-от: розкриття сутності тренінгу як інтерактивного методу, його структури, специфіки застосування у навчально-виховному середовищі ВТНЗ з метою формування комунікативної культури студентів; окреслення основних вимог щодо проведення тренінгу.

**Виклад основного матеріалу.** У дослідженні виходимо з того, що комунікативна культура особистості є якістю набутою, тобто сформованою. Крім того, акцент робимо на твердженні, що лише системний виховний вплив, спрямований на творення духовно багатой особистості майбутнього фахівця інженерної спеціальності, може забезпечити позитивний результат.

Таким чином, досліджуючи технологічний аспект процесу формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів, ми наголошуємо, що важливим є проведення системи заходів у різних нових нетрадиційних формах, як-от: ігор, тренінгів, конференцій, круглих столів, презентацій, семінарів, дискусій, диспутів, захисту проектів та ін. [3].

Головними принципами формування комунікативної культури студентів ВТНЗ було визначено:

- 1) мотивація комунікативної діяльності студентів з опорою на прийом персональної необхідності;
- 2) авансування успіху, актуалізація досягнень і зняття в студентів страху перед діяльністю;
- 3) рівно партнерські відносини у міжособистісній взаємодії викладача і студентів;
- 4) психологічна підтримка студентів і супровід їхньої діяльності порадою й власним прикладом викладача;
- 5) терпимість до опонентів, відкритість і плюралізм думок у вирішенні проблем.

У ході дослідження нами було встановлено, що формування комунікативної культури студентів є поетапним процесом і залежно від етапу визначено найбільш дієві форми і методи роботи. Зокрема, на першому етапі, завданням якого є активізація потреби студентів в удосконаленні професійних рис і розвиток мотивів формування їхньої комунікативної культури, дієвими визначено: бесіди на тему: «Сучасний фахівець – який він?», «Портрет сучасного інженера», «Що означає бути культурним?», «Чи вміємо ми говорити?» і т.п.;

години спілкування: «Презентую нову книгу, кінофільм, виставу», «Мое ставлення до технічних інновацій», «Моя професія за кордоном?»; вечори-зустрічі: «Від усієї душі», «Наші випускники – наша гордість», «Передача професійної естафети», «Ширше коло» тощо; лекції: «Духовна краса людини», «Утверджуй у собі людину», «Як управляти собою?», «Професіоналізм – це...», «Десять кроків до успіху?»; відверті розмови: «Хто вони – обранці долі?», «Чого я хочу досягти в житті?», «Як народжуються лідери?», «Майстерня хорошого настрою», «Я – організатор справи»; тематичні конференції: «Я вчусь вести діалог», «Чи вміємо ми слухати?», «Спілкування у моєму житті»; диспути: «Я серед людей – це проблема», «Як стати справжнім професіоналом?», «Уміти пристосовуватись – це добре чи погано?»; бесіди-роздуми «Слухати і чути – це одне і те ж?», «Чи хочу я бути успішним?», «Мій внесок у розвиток країни» тощо; лекції-діалоги «Чи маю я справжнього друга? Який він», «Який же я є насправді?», «Чи стану я кваліфікованим фахівцем?», «Що заважає мені бути лідером?»; участь у суспільно-корисній милосердній діяльності, наприклад в акціях «Діти вулиці», «Милосердя» тощо[4].

На другому етапі - усвідомлення студентами потенціалу комунікативної культури як складової їх професіоналізму - дієвим є застосування активних методів навчально-виховної роботи (тематичних бесід, дискусій, конкурсів, ділових та рольових ігор тощо). Прикладом заходів на цьому етапі є: тематичні бесіди на тему: «Особливості спілкування сучасного інженера», «Вербальна і невербальна комунікація в професійній діяльності», «Про методи активного слухання», «Конкуренція та компроміс у конфліктній взаємодії» та ін.; дискусії: «Поважай думку іншого», «Конкуренція: за і проти», «Плюси і мінуси примусу як методу вирішення конфлікту», «Авторитаризм в управлінні»; рольові ігри: «Сучасний керівник», «Я і підлеглий», «Презентація мого винаходу»; тематичні конференції: «Бар'єри у професійному спілкуванні», «Спілкування та емоції», «Інтерація та перцепція як складові спілкування», «Комунікативна культура як запорука професійного успіху», «Шляхи конструктивного вирішення професійного конфлікту», «Умови успішного ведення переговорів» тощо[4].

На третьому етапі формуються комунікативні вміння і навички, розвиваються саморегулятивні вміння, які визначають насамперед вміння управління власними емоціями та здійснення ефективного психологічного впливу на інших. Дієвими на цьому етапі є діалогові технології, ігрові заняття тощо.

Особливу роль у формуванні комунікативної культури майбутніх фахівців інженерно-технічних спеціальностей ми відводимо тренінговим заняттям, які, на нашу думку, є найбільш дієвими на всіх етапах реалізації досліджуваного процесу.

Тренінг є формою групової роботи, що передбачає активну міжособистісну взаємодію учасників групи між собою та з викладачем. Цікавим є визначення тренінгу Ю. Смельянова: тренінг є групою методів розвитку здібності до навчання й оволодіння будь-яким складним видом діяльності, у нашому випадку – культурою комунікації. Тренінг – це багатофункціональний метод психологічного впливу на людину з метою навчання, розвитку професійно важливих якостей і властивостей, особистісних характеристик[5].

Ми у дослідженні виходимо з того, що тренінгове заняття є ретельно спланованим процесом надання чи поповнення знань, відпрацювання умінь і навичок, зміни чи оновлення певних ставлень, поглядів і переконань. А отже, саме тренінг забезпечує:

- а) нові підходи до проведення заняття: співпраця, відкритість, активність, відповідальність;
- б) інтенсивне засвоєння й уточнення нових знань;
- в) формування нових умінь - ефективною комунікації, самоконтролю, лідерства, роботи в команді і т.п.;
- г) розвиток потреби до пізнання, мотивів до діяльності, формування позитивних цінностей, ідеалів тощо.

Розкриваючи роль тренінгів у формуванні комунікативної культури студентів ВТНЗ, доцільно зупинитись на аналізі основних принципів проведення тренінгу. Це, насамперед, добровільність і активність усіх учасників, їх рівноправність і конфіденційність.

Задля того, щоб названі принципи були успішно реалізовані, необхідне обов'язкове дотримання основних вимог до тренінгового заняття. А саме:

- проблема тренінгу має бути реальною, наближеною до проблем і потреб її учасників;
- конкретно і чітко продуманий хід тренінгу;
- врахований рівень знань та умінь учасників тренінгу;
- заняття має забезпечити розвивальний вплив на учасників, тобто реально вплинути на свідомість і поведінку студентів.

У своїх дослідженнях ми неодноразово звертались до тренінгу активного слухання. Результатом цього тренінгу є теоретичне засвоєння знань і закріплення на практиці навичок активного слухання: формулювання «правильних» питань, уточнення і спонукання до розгортання відповіді, перефразування тощо.

Активне слухання визначалось нами за К. Рудестамом, тобто активне слухання є прийняттям людиною відповідальності за те, що вона відчуває, чує, шляхом підтвердження, уточнення, перевірки значень і мети повідомлення, отриманого від іншої людини [9]. Студенти-учасники тренінгу ознайомлювались з головними факторами, що сприяють підвищенню ефективності міжособистісної взаємодії, а також опановували невербальні компоненти спілкування, що спонукають до контакту. Одразу зауважимо, що нами було акцентовано увагу студентів на тому, що активно слухати – означає віддавати повну увагу іншим у процесі спілкування, а це більше, ніж просто дослуховуватися до слів того, хто говорить; розуміти жести, міміку, зміну інтонації голосу, вираз обличчя; відчувати психологічний підтекст, інтуїтивно сприймати те, що співрозмовник не може або не хоче говорити[3].

Під час тренінгів варто дотримуватись складових активного слухання, запропонованих І. Атватером[2]:

1. Стійкої уваги або мінімізованого відволікання, спрямованості уваги, візуального контакту, позитивної мови поз та жестів. Ми говоримо: «Я весь – увага», коли жадаємо почути щось цікаве; при цьому треба вислуховувати «всім тілом», що виражає не тільки готовність слухати, фізичну увагу, а й допомагає процесу слухання і сприймання.

2. Неревлексивного слухання, яке визначається як вміння мовчати, не втручаючись у розмову своїми зауваженнями. Воно охоплює: слухання як таке або уважне мовчання, початок розмови – мінімізацію відповідей. Неревлексивне слухання корисне в ситуаціях, коли співрозмовник прагне висловити своє ставлення до чого-небудь або хоче висловити свою точку зору; співрозмовник хоче обговорити наболілі питання; відчуває труднощі в розв'язанні своїх проблем і турбот; під час розмови з людиною вищого соціального статусу (керівника). Зауважимо, що ситуації, коли неревлексивного слухання недостатньо, наступні: незначне або відсутнє у співрозмовника бажання говорити; той, хто говорить, прагне більшої підтримки чи схвалення.

3. Ревлексивного слухання – манери слухати, яка охоплює: уточнення, перефразування, вираження почуттів, резюмування. Є п'ять видів мовної реакції під час спілкування. Найпоширеніші – суб'єктивні (суб'єктивний слухач висловлює заяви на зразок: «це добре», «це погано»), менше поширені міркування – схвалення й аналітичні реакції; зовсім рідко трапляються реакції взаєморозуміння.

4. Основних налаштувань – схвалення, самосхвалення, емпатія. Провідною серед цих складових є емпатія, як вміння «увійти» у стан іншої людини, співпереживати їй, вміння «співдіяти». Точне емпатійне розуміння охоплює процеси адекватного уявлення та комунікації. Правильно уявити – означає сприйняти, що відбувається всередині іншої людини, що вона переживає [2].

5. Мови невербального спілкування – міміки, погляду і візуальних контактів (зміни висоти голосу, інтонації, поз і жестів), мови особистісного простору.

6. Пам'яті, зокрема зосередження, короткочасної пам'яті, довготривалої пам'яті. Наголошувалось, що під час запам'ятовування застосовувати такий прийом, як стиснення інформації. Якщо, наприклад, хтось у бесіді з вами: просить надати інформацію; скаржитися

на щось; просить про підтримку, можна згрупувати все в такі тези: потрібна інформація; проблеми; необхідні дії.

Ще одним поширеним у нашій практичній діяльності з формування комунікативної культури студентів ВТНЗ є тренінг розв'язання конфліктів, мета якого – навчити майбутніх інженерів ефективно керувати своїм емоційним станом, залишаючись навіть у складній ситуації спокійним і зібраним; зробити свою самооцінку невразливою; навчитися знаходити в собі приховані ресурси і використовувати їх для вирішення конфліктів; допомогти виграти всім, не програючи насамперед самому.

Для розв'язання поставлених завдань насамперед потрібно навчитися прогнозувати конфлікт, пам'ятаючи про найбільш поширену формулу: конфлікт = проблема + конфліктна ситуація + учасники конфлікту + інцидент (як збіг обставин, що й провокує виникнення конфлікту)[10]. Конфліктна ситуація зазвичай виникає або в результаті нагромадження суперечностей, або ж сумування конфліктогенів (слів, дій, учинків, обставин або ж, навпаки, їх відсутність, що сприяє виникненню конфлікту).

Для успішного проведення цього тренінгу студенти насамперед мають оволодіти системою конфліктологічних і комунікативних знань, без яких, зрозуміло, неможливим є ні формування умінь конструктивного вирішення конфлікту, ні його попередження, ні формування комунікативних умінь взагалі. Для формування таких знань дієвим є метод «мозкової атаки». Нами прописані найбільш загальні правила «мозкової атаки»: 1) будь-яка ідея, незалежно від її реальності, має бути вислуханою; 2) будь-хто з учасників може запропонувати одну або декілька ідей одночасно аби не заблокувати свою фантазію; 3) члени групи повинні утримуватись від критики на адресу виступаючого з ідеєю; 4) після того, як ідеї виголосили усі члени групи, здійснюється їх послідовне обговорення і розробка загального рішення; 5) незгідні з загальним підсумковим рішенням мають право на виступ з особливою думкою на етапі захисту проблеми[3].

Отже, у контексті теми тренінгу, головною метою визначено – розкриття сутності поняття конфлікту у процесі спільної колективної діяльності. Так, студентам було запропоновано назвати слова, які асоціюються з поняттям «конфлікт». Студенти називали, наприклад: сварка, суперечка, неприязнь, агресія, емоційна незгода, протиріччя, нерозуміння, протиборство, конфронтація, небажання зрозуміти позицію іншого, виразні негативні емоції, негативна взаємодія, психологічне неприйняття один одного тощо. Доцільно зазначити, що названі студентами слова-асоціації свідчать про негативне їх ставлення до конфлікту як явища, а отже й висновок – конфлікт негайно треба конструктивно вирішити. Найбільш поширеними виявились наступні визначення конфлікту, запропоновані студентами – майбутніми інженерами: «конфлікт – це протиріччя, розбіжність поглядів на якусь проблему»; «конфлікт – це непорозуміння між людьми», «конфлікт – це зіткнення думок, ідей і дій».

Ефективними були також тренінги комунікативної компетентності, комунікативних здібностей та комунікативних навичок і тренінг комунікативної толерантності.

**Висновок.** Аналіз психолого-педагогічної літератури і практики повсякденного життя переконливо доводить, що на сьогодні надзвичайно актуальною є проблема формування комунікативної культури особистості як важливої складової професійної культури, незалежно від фаху. А тому одним із завдань вищої школи є пошук нових змісту, форм і методів формування комунікативної культури майбутніх фахівців. Нами акцентовано увагу на складності процесу формування комунікативної культури у студентів вищих технічних навчальних закладів і проаналізовано важливу роль у формуванні комунікативної культури тренінгу як однієї із інноваційних інтерактивних технологій.

У нашому дослідженні наголошено, що в основу всіх тренінгових занять покладено активну творчу, аналітико-синтетичну діяльність студента, який є суб'єктом у цій діяльності, його інтуїтивний пошук вирішення певної проблеми, а також уміння узагальнення та систематизації. Саме під час тренінгу формуються вміння активного слухання, логічного викладу власної думки, презентації своєї ідеї та ін., що є надзвичайно

важливим у будь-якій професійній діяльності.

**Подальшого наукового дослідження** потребує розробка методики створення так званого тренінгового середовища, яке мусить враховувати специфіку та вимоги конкретної професійної діяльності, оскільки саме в такому середовищі можна досягти максимально позитивного результату формування комунікативної культури, тобто позитивної динаміки в розвитку особистості майбутнього фахівця від запропонованих зразків поведінки і діяльності до їх усвідомлення та запровадження в пізнавальні й регуляційні особистісні структури через уміння та навички.

#### Джерела та література

1. Амеліна С. М. Тренінги з розвитку вмінь та навичок діалогічного спілкування / С. М. Амеліна. – Д. : Пороги, 2005. – 74 с.
2. Атватер И. Невербальное общение / Атватер И. // Психология влияния. – СПб. : Питер, 2001. – С. 209.
3. Галацин К. О. Особливості формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів / К. О. Галацин // Науковий вісник ВНУ ім. Лесі Українки. – Луцьк : РВВ Вежа, 2012. – № 8 (233). – С. 54–59.
4. Галацин К. О. Моделювання процесу формування комунікативної культури майбутніх інженерів / К. О. Галацин // Вісник Харківської державної академії культури : зб. наук. пр. Вип. 41 / Харк. держ. акад. культури ; відп. ред. В. М. Шейко. – Х. : ХДАК, 2013. – С. 257–261.
5. Емельянов Ю. Н. Этические и методические основы социально-психологического тренинга / Ю. Н. Емельянов, Е. С. Кузьмин. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 153 с.
6. Каверіна О. Г. Професійна підготовка майбутніх інженерів у процесі формування професійної комунікації / О. Г. Каверіна, П. В. Стефаненко // Педагогічний процес : теорія і практика. Вип. 1. Серія «Педагогіка, психологія». – К. : ЕМКО, 2009. – С. 229–236.
7. Мудрик А. В. Воспитание как составная часть процесса социализации / А. В. Мудрик // Вестник СПТТУ. Вып. VI. Педагогика. Психология. – 2008. – № 3(10). – С. 7–24.
8. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности / Моляко В. А. – М. : Машиностроение, 1983. – 134 с.
9. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы : теория и практика / Рудестам К. ; пер. А. Голубев Л. Трубицына и Э. Дикий // Kjell Erik Rudestam. *Experiential Groups in Theory and Practice* Monterey, Calif. : Brooks/Cole, 1982; М. : Прогресс, 1990. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 234 с.
10. Тюптя О. Комунікативна компетентність особистості / Тюптя О. // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков [та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.

#### Referens

1. Amelina S. M. Treningy` z rozvy`tku vmin` ta navy`chok dialogichnogo spilkuvannya / S. M. Amelina. – D. : Porogy`, 2005. – 74 s.
2. Atvater Y`. Neverbal`noe obshheny`e / Atvater Y`. // Psy`xology`ya vly`yany`ya. – SPb. : Py`ter, 2001. – S. 209.
3. Galacy`n K. O. Osobly`vosti formuvannya komunikaty`vnoyi kul`tury` studentiv vy`shhy`x texnichny`x navchal`ny`x zakladiv / K. O. Galacy`n // Naukovy`j visny`k VNU im. Lesi Ukrayinky`. – Lucz`k : RVV Vezha, 2012. – # 8 (233). – S. 54–59.
4. Galacy`n K. O. Modelyuvannya procesu formuvannya komunikaty`vnoyi kul`tury` majbutnix inzheneriv / K. O. Galacy`n // Visny`k Xarkivs`koyi derzhavnoyi akademiyi kul`tury` : zb. nauk. pr. Vy`p. 41 / Xark. derzh. akad. kul`tury` ; vidp. red. V. M. Shejko. – X. : XDAK, 2013. – S. 257–261.
5. Emel`yanov Yu. N. Ety`chesky`e y` metody`chesky`e osnovy` socy`al`no- psy`xology`cheskogo treny`nga / Yu. N. Emel`yanov, E. S. Kuz`my`n. – L. : Y`zd-vo LGU, 1985. – 153 s.
6. Kaverina O. G. Profesijna pidgotovka majbutnix inzheneriv u procesi formuvannya profesijnoyi komunikaciyi / O. G. Kaverina, P. V. Stefanenko // Pedagogichny`j proces : teoriya i prakty`ka. Vy`p. 1. Seriya «Pedagogika, psy`xologiya». – K. : EMKO, 2009. – S. 229–236.
7. Mudry`k A. V. Vospy`tany`e kak sostavnaya chast` processa socy`aly`zacy`y` / A. V. Mudry`k // Vestny`k SPPTTU. Выр. VI. Pedagogy`ka. Psy`xology`ya. – 2008. – # 3(10). – S. 7–24.
8. Molyako V. A. Psy`xology`ya konstruktorskoj deyatel`nosti` / Molyako V. A. – M. : Mashy`nostroeny`e, 1983. – 134 s.
9. Rudestam K. Gruppovaya psy`xoterapy`ya. Psy`xokorrekcuy`onnye grupy` : teory`ya y` prakty`ka / Rudestam K. ; per. A. Golubev L. Truby`czyna y` Э. Dy`ky`j // Kjell Erik Rudestam. *Experiential Groups in Theory and Practice* Monterey, Calif. : Brooks/Cole, 1982; М. : Progress, 1990. – SPb. : Py`ter Kom, 1998. – 234 s.
10. Tyuptya O. Komunikaty`vna kompetentnist` osoby`stosti` / Tyuptya O. // Kroky` do kompetentnosti ta integraciyi v suspil`stvo : naukovy`metody`chny`j zbirny`k / red. kol. N. Sofij, I. Yermakov [ta in.]. – K. : Kontekst, 2000. – 336 s.

**Екатерина Галацин, Алла Фежук. Тренинг в формировании коммуникативной культуры будущих специалистов инженерных специальностей.** Коммуникативная культура личности будущего специалиста является одной из важных составляющих профессиональной культуры личности, а следовательно, проблема формирования коммуникативной культуры будущих инженеров является актуальной.

Целью статьи является раскрытие роли тренингов в формировании коммуникативной культуры будущих специалистов инженерных специальностей.

В статье раскрывается сущность тренинга как одного из интерактивных методов, представляется его структура, анализируется специфика применения в учебно-воспитательном среде технического вузе с целью формирования коммуникативной культуры студентов; определяются основные требования относительно проведения тренинга.

В выводах определены основные направления эффективного применения тренингов в формировании коммуникативной культуры будущих инженеров.

**Ключевые слова:** коммуникативная культура, формирование коммуникативной культуры, высшее техническое учебное заведение, интерактивные методы, тренинг.

**Kateryna Halatsyn, Alla Feshchuk. TRAINING IN FORMATION THE COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS IN ENGINEERING.** The communicative culture of the identity of the future specialist is one of important components of the professional culture of the personality and consequently, the problem of formation the communicative culture of the future engineer is urgent.

The purpose of the article is disclosure a role of trainings in formation of the communicative culture of the future specialists in engineering.

In article the essence of a training as one of interactive methods reveals, its structure is represented, specifics of the applications for the educational environment in higher technical educational institutions with the purpose of formation the communicative culture of students are analyzed; the main requirements concerning holding the training are determined.

In conclusions the main ways for the effective application of training in the formation of communicative culture of future engineers are determined.

**Keywords:** communicative culture, formation of the communicative culture, higher technical educational institution, interactive methods, training.

Стаття надійшла до редколегії 20.02.2017 р.

УДК: 372.878

**Танасій Гарбуз, Тетяна Потапчук**

*Рівненський державний гуманітарний університет (Рівне)*

## **ВОКАЛЬНО-ХОРОВА РОБОТА В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ<sup>1</sup>**

У статті розкриваються питання вокально-хорової роботи в процесі підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва в сучасній вищій школі. Проблеми вибору методів, прийомів та способів навчання, що залежать від студентів, їх інтересів, творчої індивідуальності і досі залишаються недостатньо висвітленими. Це диктує необхідність пошуку нових шляхів і форм роботи зі студентами. З метою формування особистості студента в навчальному процесі сучасна дидактика рекомендує збагатити традиційні методи навчання такими прийомами та способами, які сприяли б формуванню в суб'єкта мотивації учіння, майбутньої професійної діяльності та змістовних життєвих настанов.

**Ключові слова:** вокально-хорова робота, майбутні вчителі музичного мистецтва, сучасна вища школа, розспівки.

**Постановка проблеми.** Одним з найбільш доступних, основних форм музичної культури народу, життєвість якої доведена всім історичним рухом розвитку суспільства є хоровий спів, постійно зростають, розширюються і набувають більш важливого характеру соціальні функції хорового співу - виховна, пізнавальна, художньо-естетична, комунікативна тощо. Хоровий спів на сучасному етапі розвитку музичної педагогіки – це один із видів колективної виконавської діяльності. Він сприяє розвитку співочої культури;

загальному і музичному розвитку; поєднуючи слово і музичний звук, значною мірою сприяє ідейно-естетичному вихованню співаків, задоволенню їхньої потреби у створенні нових духовних цінностей. Хоровий спів має стати основою масового музичного виховання в сучасній Україні.

Дослідження Б. Асаф'єва, О. Костюка, В. Медушевського та інших учених закладають важливий методологічний орієнтир фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва – навчити їх розумінню музики як мистецтва інтонованого смислу, що функціонує в загальній системі естетичних ставлень. У педагогічному аспекті такий підхід визначає увагу до виховання здібності до музичного сприймання з опорою на інтонаційно-образний досвід студентів.

Виховання та розвиток особистості майбутніх вчителів музичного мистецтва складний і багатогранний процес, який вимагає постійного духовного спілкування студента й педагога.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значний вклад у розвиток вокально-хорової роботи студентів зробили відомі українські композитори-педагоги: М. Леонтович, Ф. Колесса, П. Козицький, Л. Ревуцький, К. Стеценко, Я. Степовий та ін.

В професійній підготовці вчителя музичного мистецтва ми керуємось, сучасними дослідженнями в галузі музичної педагогіки Е. Абдуліна, О. Апраксіної, Л. Арчажнікової, Д. Огороднова, Г. Падалки, Р. Тельчарової, О. Ростовського, О. Рудницької та ін., дослідженнями з диригентсько-хорової підготовки студентів А. Болгарського, Л. Дмитрієвої, І. Заболотного, О. Коломoeць, А. Лашенка, К. Пігрова, В. Попова, Л. Рочицької, П. Чеснокова, Г. Струве, П. Халабузарь та ін.

Питання музично-творчого розвитку досить повно концептуально-цілісно розглядається сучасними дослідниками С. Горбенко, Л. Коваль, О. Рудницькою, які акцентують увагу на дослідженні умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації майбутніх фахівців.

**Мета статті** – проаналізувати вокально-хорову роботу студентів та розкрити основні форми і методи в процесі підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва в сучасній вищій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна педагогічна наука вважає, що однією з найголовніших умов формування творчої особистості учителя будь-якого фаху є перехід від метафізичного до діалектичного рівня викладання, досягнення педагогічної діяльності не тільки на методичному, а й методологічному рівні. Тобто, майбутній учитель має не тільки оволодіти необхідними професійними знаннями й уміннями, а й усвідомити сам шлях їх набуття, оволодіти принципами і методами пізнання теорії і практики педагогічної діяльності. Тільки у цьому випадку вдається виховати вчителя, здатного творчо мислити, самостійно орієнтуватися в найрізноманітніших проблемних ситуаціях педагогічної діяльності, критично їх оцінювати й оперативно знаходити шляхи вирішення суперечностей, що виникають [4].

Підготовка фахівця високого рівня зумовлена його багатогранною музичною діяльністю в школі і вимагає складних за своєю структурою професійних якостей: вмінь і навичок співу в хорі та методів і прийомів роботи з хоровим колективом. Спів в хорі сприяє розвитку природних музичних даних: слуху, музичної пам'яті, чуття ритму, а також виробленню спеціальних навичок: вокального дихання; звукоутворення; вокальної позиції; інтонації і строю; чіткої дикції та артикуляції; ансамблю і художньої виразності; сформувати музичні здібності: ладове, інтонаційне відчуття, в яке входять сприймання мелодії, ритму, гармонії, форми, темпу, динаміки, тембру [1].

Виконавство, зокрема хорове – це складний процес, який потребує певної зосередженості людини, в якому бере участь не лише міміка, пантоміма, але й воля, пам'ять, уява, думка, почуття. Це процес, в якому розум і почуття виступають в непорушній єдності, складаючи нерозривне ціле. Педагог має розвивати обдарованість своїх учнів, будувати їх фантазію, активність. Примушувати їх самостійно мислити, пояснювати, що в співі зливаються та існують на однакових правах дві стихії: творчість та техніка. Потрібно



озброювати студентів умінням самостійно осмислювати свою роботу, досягати результатів власними силами [2].

Базовий рівень фахової підготовки студентів є різним: від випускника ДМШ до учня ЗНЗ, що немає музичної підготовки, але має непогані музичні дані. Це створює проблеми, які вимагають від викладачів гнучкості, методичної і професійної обізнаності у виборі репертуару, у індивідуально – диференційованому підході до кожного студента для розкриття його творчого потенціалу. Слід ретельно проаналізувати рівень вокально-хорових навичок, визначити, що необхідно стимулювати й розвивати, а з чим доведеться наполегливо боротися [7].

Вокально-хорова підготовка студентів здебільшого здійснюється на основі творчої лабораторії студентського навчального хору. Це не дає їм можливості здобути стабільні знання про дитячий хор, про специфіку його роботи, але студенти зобов'язані отримати основу теоретичних і практичних знань вокально-хорової роботи [3].

Студент-музикант повинен виховуватись у високопрофесійному колективі з усіма ознаками кваліфікованої оцінки, тобто „мати відмінний стрій, бездоганний ансамбль, гарну дикцію і витончене, емоційне, хвилююче нюансування”, єдину манеру звукоутворення і звуковедення, бездоганне ансамблеве звучання (за К. Пігровим). „Під ансамблем високої майстерності, – зазначає К. Пігров, – розуміється чітка інтонаційна узгодженість звучання, єдність і врівноваженість сили і тембру всіх голосів. Результатом чого буде соковитий, насичений повноцінний унісон кожної партії, а вистроєні унісони партій дадуть чудове, чаруюче гармонічне співзвуччя” [13, с.41].

Художнє виконання пісенно-хорового репертуару у навчальному хорі може бути лише на основі розуміння і відчуття студентами художнього образу хорового твору. Для того, щоб успішно виконувати вокально-хоровий твір, треба володіти вмінням співати в хорі. Мистецтво хорового співу потребує опанування технічними й художньо-виразними засобами виконання. Необхідними для передачі думок, почуттів, ідейного змісту твору. До цих засобів належать вокально-хорова техніка, тобто система співацьких навичок, яка забезпечує хору правильну вокальну установку, звуковедення, дихання, ансамбль, стрій, дикцію, нюанси. І чим досконаліша вокально-хорова техніка, тим повніше буде втілено задум твору [5].

Процес співу – складний психофізичний процес, при якому відбувається координована робота всього організму, яка ґрунтується на діяльності кори головного мозку й підкірки разом з периферичною нервовою системою. Розвиток здібностей відбувається комплексно і ґрунтується на музично – слухових уявленнях. У процесі „спроб і помилок” (Б.Теплов) під час хорового співу на основі так званого зворотного зв'язку розвиваються, стають тонкішими, чутливішими ладо-гармонічне відчуття й музичний слух (високий, тембровий, гармонічний) [10].

Процес формування співацьких навичок не відбувається стихійно, а підпорядковується певним закономірностям. Спочатку освоюються співацька позиція, вокальний вдих і видих. Основні співацькі завдання пов'язані з розвитком музичного слуху. Будучи взаємопов'язаними. Співацькі навички розвиваються майже одночасно. Так, ступінь розвитку мелодичного слуху впливає на якість тембру, голосу, способу звукоутворення тощо. Якість тембру в свою чергу залежить від дикції. Правильне дихання сприяє чистоті інтонування й поліпшенню якості тембру і т. д. Необхідною умовою при співі є співацька позиція (поставка): хорист має сидіти (стояти) рівно (але ненапружено), прямо тримати голову, плечі відвести назад, а руки вільно опустити (або покласти на коліна). Значну роль у співі відіграє спосіб зародження звуку, тобто „атака”. Вона може бути тверда, придихова, м'яка [6].

Якість співу залежить від співацького дихання. Потрібно виробити плавне, спокійне дихання. Навички із затримки дихання перед початком співу. Вокальне дихання у дорослих і дітей різне: якщо дорослому властиве нижньореберне діафрагматичне, то дітям – грудне.

Вокально-хорові навички виховують за допомогою хорового репертуару й спеціально підібраних вправ, які повинні неодмінно нести художнє навантаження. Досвідчені методисти (Д. Лошкін, Н. Орлова, О. Раввінов) вважали, що з метою розвитку голосу

корисно співати мелодії з рухом згори вниз, плавно (без стрибків), з нескладним ритмічним рисунком, у помірному темпі й динаміці. На початку розспівування має використовуватися зона примарних (тобто найзручніших) тонів. Найсприятливішим є спів поєднань з трьох – п'яти звуків у низхідному поступеному русі, далі – різних голосних на одному звуці у примарній зоні [8].

Розспівування – це вокальні вправи, за допомогою яких у співаків цілеспрямовано розвиваються певні якості голосу. Їх співають на початку уроку і вони виконують водночас функції настроювання, підготовки голосового апарату до роботи над репертуаром. Хорове заняття слід будувати так, щоб забезпечити одночасно комплексне виховання усіх навичок. Особливо важливим є зв'язок з вокальним словом – дихання і слово, звукоутворення і слово, дикція і слово. Від манери вимови залежить і правильне формування співацького звуку. Виконуючи хоровий репертуар, слідкувати за тим, щоб у кожній фразі був свій „плюс”, свої логічні наголоси (пам'ятаючи, що у фразі має бути лише один наголос!). Не можна виконати твір виразно, якщо співаки погано вимовляють слова, мають нечітку дикцію. Вимова виховується у процесі тренування артикуляційного апарату. Якщо він напружений (що буває під час форсованого співу), а нижня щелепа „затиснута”, то глотка стискається, якщо язик піднімається „горбом”, корінь язика тягне його вниз, він душить на гортань, - що заважає правильному формуванню звуку. Ясна, виразна вимова голосних і приголосних можлива при повній свободі апарату.

Однією з характерних особливостей співацької дикції є „перенесення” приголосних з кінця слова на початок наступного за ним. Цим зберігається звучання голосної на всю тривалість звуку. Приголосні вимовляються при цьому дуже швидко. Недоліком дикції є недбала вимова першого й останнього приголосного. Необхідно стежити за ясною вимовою голосних, від чого залежить розвиток у голосі дзвінкості й рівності – важливих якостей. „Вирівнювати” голоси слід для того, щоб поступово позбутися строкатості звучання голосу. Оскільки гучність приголосних значно менша за голосні, то їх належить вимовляти чітко [12].

Вміє добре співати в хорі той, хто знає, як це треба робити і має навички такої роботи [11]. Відтак, кожного разу здобуті навички пристосовуються до різних умов. Складність виховання співочих навичок у порівнянні з навичками, наприклад, гри на фортепіано, полягає в тому, що ми не можемо безпосередньо скорочувати голосові зв'язки (в тій мірі, як це потрібно для точного інтонування звуку), як це ми робимо з м'язами рук, тулуба тощо, а лише через уявлення звуку певної висоти або через уявлення мелодії, тобто певних висотно-ритмічних співвідношень [9].

Актуальним питанням залишається і вимога до студентів мати свої партитури хорового репертуару для того, щоб відчувати звучання партитури під час виконання, давати оцінку співові з точки зору інтонації, тембрового забарвлення, повноти звучання, ансамблевому злиттю голосів.

В основі хорового співу лежить правильна вокально-технічна культура виконання (культура звуку, культура слова і т. д.). Тому робота над співацькими навичками є тим стержнем, кругом якого розгортаються всі інші елементи навчально-хорової роботи. Правильне положення рота, язика, піднебіння, горла, голосових зв'язок, погоджена робота діафрагми та черевного преса є основною умовою природного звукоутворення і художнього співу [11].

Отже, правильне звуковедення насамперед залежить від вміння володіти своїм голосовим апаратом. Нерозвинутий діапазон голосу, різка зміна регістрів, слабе співацьке дихання, невміння користуватися резонаторами, „низька” позиція звуку, його форсування і т. д. - всі ці недоліки співаків негативно впливають на розвиток вокальної техніки, а від того і на художнє виконання в цілому. Правильне положення рота, язика, піднебіння, горла, голосових зв'язок, погоджена робота діафрагми та черевного преса є основною умовою природного звукоутворення і художнього співу.

У співаків-початківців дихання нестійке, нижня щелепа стиснута, губи мляві, шия витягнута, це негативно впливає на якість звуку. Спів стає нечистим, неправильного горлового тембру, з „плоским”, „білим” звучанням.

Керівник хору має, передусім, відучити співаків від форсованого, крикливого звуку, бо такий спів псує голос, порушує чистоту інтонації і виразність виконання. Положення рота під час співу має бути природним, обличчя ледь усміхненим, тобто рот розкрити так, щоб було видно верхні зуби, при цьому нижня щелепа вільно опущена. Язик вільно опустити, щоб своїм кінцем він тільки ледь торкався передніх нижніх зубів. Піднебіння при цьому піднімається вгору, маленький язичок зовсім розтягується і зникає, це дозволяє голосовому струменеві вільно входити в резонатори. Співак мусить відчувати ніби легке позіхання. Визначити ступінь розкриття рота і нижньої щелепи як постійну форму неможливо, бо розкриття рота залежить від голосного, що вимовляється від сили і висоти звуку. „Відкрите горло” (порожнина позаду рота, що складається з зівка гортані) під час співу обов’язково повинно мати овально-вертикальну форму. Це дає цілковиту свободу і правильний напрям вокально-дихальної енергії. Отже, чим правильніше розкрито рот, чим нижче опущено корінь язика, тим яскравіше, світліше звучатиме голос, тим приємніший і соковитіший буде його тембр [11].

Щоб навчитися правильно розкривати рот і опускати корінь язика, не слід вдаватися до особливих вправ. Треба завжди старатися вимовляти, співати не звук як такий, а голосний.

Часто ми зустрічаємо у співаків хору горловий звук, причиною якого здебільшого буває високе положення гортані чи напруження м’язів шиї та язика. Краще ліквідувати цей недолік співом вправ на голосний „у” та співом закритий ротом. Добре, щоб сам керівник хору на власному прикладі показав, як може гортань то підніматися, то опускатися, приклавши легко пальці до гортані, і домігся цього від учасників.

Дуже поширеним серед співаків є форсування звуку. Це буває найчастіше з двох причин: по-перше, від поганої звички робити надмірний вдих, що тягне за собою форсований видих, і, по-друге, від недостатнього художнього смаку і намагання приголомшити керівника хору та поряд сидячих учасників силою свого голосу. В такому випадку потрібно, перед співом набрати повітря, видихнути його і, не роблячи нового вдиху, починати співати.

Таким чином учасники хору переконуються на власному досвіді, що можна співати з малим запасом повітря, не форсуючи видих, що часто є причиною підвищення звуку. Отже, потрібно вимагати від недосвідчених учасників меншого вдиху, більшої затримки. Якщо причиною пониження звуку була в’ялість м’язів гортані в деяких учасників, то варто застосовувати вправи на стаккато. Керівник хору повинен знати недоліки кожного учасника хору. Роз’яснення він повинен вести в зрозумілій формі, не настирливо, не акцентуючи увагу на тому чи іншому учаснику.

Найбільш поширеним недоліком серед співаків хору є спів відкритим, „білим” звуком. Методом боротьби з цим є робота над округленням звуку на відповідних вправах на голосних *у, і, о*, і зміцнення опори дихання.

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок.** Отже, у диригентсько-виконавській практиці вчителя музичного мистецтва велике значення має цілісний аналіз музичного твору. Дослідники вважають що це повинен бути такий аналіз, який на об’єктивній основі розкриває зміст твору у єдності із формою не тільки у тісному розумінні слова – композиторський план твору, але і в широкому – як організація всіх музичних засобів, використаних для втілення змісту твору. Саме тому диригент детально повинен вивчити всі партії хорової партитури, визначити у ній основну мелодійну лінію і підголоски до неї, проаналізувати і засвоїти гармонічний супровід, встановити (у технічному відношенні) найскладніші місця у творі, намічає штрихи і нюанси та динамічні кульмінаційні місця у фразах і періодах. Тому, такий аналіз допомагає уточнити, сформувати більш переконливий варіант виконавської інтерпретації твору, а саме його виконання стає впевненим і вільним. Саме тому стає зрозумілим важливість попередньої роботи керівника над партитурою – здійснення чіткого диригентсько-виконавського аналізу.

Таким чином, складність вокально-хорової діяльності полягає в тому, що студенту недостатньо вивчити хорову партитуру, він повинен спонукати для відтворення її співаків, виявивши при цьому нові сторони музичного і поетичного тексту та свою індивідуальність

при диригуванні. Зробити це він може тільки удосконалюючись і в особистісному, і в професійному плані. Для цього важливою якістю є розвинута емоційність, тобто уміння глибоко емоційно відтворювати музичний твір.

#### Джерела та література

1. Афанасенко А.М. Психолого-педагогічна та методична підготовка майбутнього вчителя музики: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Підготовка майбутнього вчителя: зб. статей. – Ніжин: НДПУ ім. М.В.Гоголя, 2003. – 176 с.
2. Болгарський А., Сагайдак Г. Хоровий клас і практика роботи з хором : навч. посібник для муз.-пед. відділень пед. училищ / А.Болгарський, Г.Сагайдак. – К.: Муз. Укр., 1987. – 82 с.
3. Вопросы вокально-хорового воспитания школьников: сб. научных трудов. – М.: МГПИ, 1983. – 74 с.
4. Горбенко С. Розвиток музичної освіти і виховання в Україні в контексті гуманістичної спрямованості /С.Горбенко // Рідна школа. – 2003. - № 3. – С. 38– 42.
5. Заболотний І.П. Деякі аспекти вокальної роботи з хором на початковому етапі /І.П.Заболотний. – К.: КГПІ, 1981. – С.52-55.
6. Касянова В.О. Формування творчих здібностей студентів у навчально-виховному процесі: матеріали Всеукраїнської науково – практичної конференції „Підготовка майбутнього вчителя”: зб. статей. – Ніжин: НДПУ ім. М.В.Гоголя, 2003. – 166 с.
7. Коваленко І.Г. Сучасні підходи в хормейстерській підготовці майбутніх вчителів музики: наукові записки Ніжинського держ. пед. університету ім.М.Гоголя. Псих. – пед. науки № 1, Ніжин 2002. – 86 с.
8. Комплексний підхід з питань диригентсько-хорової підготовки студентів // Дослідження проблеми професійної підготовки вчителів музики. - К.: КГПІ, 1981. – С.73-78.
9. Кремін В. Підготовка вчителів в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12 – річний термін навчання / В.Кремін // Вища школа . – 2003. - №1. – С.78-84.
10. Максимов С. Хоровое пение в школе: справочная книга учителя пения / С.Максимов. – Ленинград, 1961. – 126 с.
11. Мархлевский А. Практические основы работы в хоровом классе /А.Мархлевський. – К.: Муз.Украина, 1986. – 86 с.
12. Ніколас Г.Ю. Особливості вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики в Польщі: наукові записки. Психолого – педагогічні науки. – Ніжин : НДПУ ім. Миколи Гоголя , 2002. – С.38-42.
13. Пігров К. Керування хором /К.Пігров. – Київ, 1962. – 80 с.

#### References

1. Afanasenko A.M. Psychologo-pedagogichna ta metodychna pidgotovka majbutn'ogo vchytelja muzyky: materialy Vseukrai'ns'koi' naukovo-praktychnoi' konferencii' „Pidgotovka majbutn'ogo vchytelja: zb. statej. – Nizhyn: NDPU im. M.V.Gogolja, 2003. – 176 s.
2. Bolgars'kyj A., Sagajdak G. Horovyj klas i praktyka roboty z horom : navch. posibnyk dlja muz.-ped. viddilen' ped. uchyl'shh / A.Bolgars'kyj, G.Sagajdak. – K.: Muz. Ukr., 1987. – 82 s.
3. Voprosy vokal'no-horovogo vospytanyja shkol'nykov: sb. nauchnyh trudov. – M.: MGPY, 1983. – 74 s.
4. Gorbenko S. Rozvytok muzychnoi' osvity i vyhovannja v Ukrai'ni v konteksti gumanistychnoi' sprjamovanosti /S.Gorbenko // Ridna shkola. – 2003. - № 3. – S. 38– 42.
5. Zabolotnyj I.P. Dejaki aspekty vokal'noi' roboty z horom na pochatkovomu etapi /I.P.Zabolotnyj. – K.: KGPI, 1981. – S.52-55.
6. Kasjanova V.O. Formuvannja tvorchyh zdbnostej studentiv u navchal'no-vyhovnomu procesi: materialy Vseukrai'ns'koi' naukovo – praktychnoi' konferencii' „Pidgotovka majbutn'ogo vchytelja”: zb. statej. – Nizhyn: NDPU im. M.V.Gogolja, 2003. – 166 s.
7. Kovalenko I.G. Suchasni pidhody v hormejsters'kij pidgotovci majbutnih vchyteliv muzyky: naukovi zapysky Nizhyn'skogo derzh. ped. universytetu im.M.Gogolja. Psyh. – ped. nauky № 1, Nizhyn 2002. – 86 s.
8. Kompleksnyj pidhid z pytan' dyrgents'ko-horovoi' pidgotovky studentiv // Doslidzhennja problemy profesijnoi' pidgotovky vchyteliv muzyky. - K.: KGPI, 1981. – S.73-78.
9. Kremin' V. Pidgotovka vchyteliv v umovah perehodu zagal'noosvitn'oi' shkoly na novyj zmist, strukturu i 12 – richnyj termin navchannja / V.Kremin' // Vyshha shkola . – 2003. - №1. – S.78-84.
10. Maksymov S. Horovoe penje v shcole: spravocchnaja knyga uchytelja penyja / S.Maksymov. – Lenyngrad, 1961. – 126 s.
11. Marhlevskij A. Praktycheske osnovy raboty v horovom klasse /A.Marhlevs'kyj. – K.: Muz.Ukrayna, 1986. – 86 s.
12. Nikolas G.Ju. Osoblyvosti vokal'no-horovoi' pidgotovky majbutnih uchyteliv muzyky v Pol'shhi: naukovi zapysky. Psychologo – pedagogichni nauky. – Nizhyn : NDPU im. Mykoly Gogolja , 2002. – S.38-42.
13. Pigrov K. Keruvannja horom /K.Pigrov. – Kyi'v, 1962. – 80 s.

**Гарбуз Танасий Васильевич, Потапчук Татьяна Владимировна. ВОКАЛЬНО-ХОРОВАЯ РАБОТА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.** В статье раскрываются вопросы вокально-хоровой работы в процессе подготовки будущих учителей музыкального искусства в современной высшей школе. Проблемы выбора методов, приемов и способов обучения, которые зависят от студентов, их интересов, творческой индивидуальности и до сих пор остаются недостаточно освещенными. Это диктует необходимость поиска новых путей и форм работы со студентами. С целью формирования личности студента в учебном процессе современная дидактика рекомендует обогатить традиционные методы обучения такими приемами и способами, которые способствовали бы формированию у субъекта мотивации обучения, будущей профессиональной деятельности и содержательных жизненных установок.

**Ключевые слова:** вокально-хоровая работа, будущие учителя музыкального искусства, современная высшая школа, распевки.

**Garbus T. V., Potapchuk T. V. OF CHORAL WORK IN THE PROCESS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE MODERN HIGHER SCHOOL.** The article elaborates on the vocal and choral work in the process of preparation of future teachers of musical art in the modern higher school. The choice of methods, techniques and ways of learning that depend on the students, their interests, creative individuality and still remain insufficiently illuminated. This necessitates the search for new ways and forms of work with students. With the purpose of formation of student's personality in the educational process modern didactics recommends to enrich traditional methods of learning such techniques and methods that facilitate the formation of the subject of learning motivation, future careers and meaningful life attitudes, high activity level, and emotional level of engagement in educational activities, creating conditions for active self-acquisition by students of scientific and professional knowledge, skills and abilities.

Mastering the profession of a conductor begins in the classroom individual lessons for mastering the professional knowledge, skills, study choral repertoire. Finally the conductor's skills are formed during all practical activities, while working with the choir. Performing activity conductor requires certain professional psycho-physical and characterological properties.

You need to have physical health, needs to be tempered to plastically expressive to convey the character of a musical work during the performance, an important feature of the psychodynamic temperament and character, mastering the skills of analytical and creative thinking.

**Key words:** vocal-choral work, future teachers of musical art, forms, methods, modern high school, warm-ups.

Стаття надійшла до редколегії 01.03. 2017 р.

УДК 376:[373.3.016:811.161.2]

**Оксана Данилюк**

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)*

## **ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

У статті розглянуто актуальні проблеми формування правильної звуковимови у дітей з фонетико-граматичним недорозвитком у процесі вивчення української мови, запропоновано елементи методичних порад та пропозицій щодо їх корекції.

Дослідження орієнтоване на подальше вивчення однієї з важливих складових змісту навчання – рідної мови у дітей з вадами мовлення, для яких українська мова є одним з основних навчальних предметів, від рівня засвоєння якої залежать не тільки спеціальні мовні знання, а й навички усного й писемного мовлення, реалізуються важливі розвивальні та виховні завдання.

Своєчасне виявлення цієї мовної вади та правильне застосування корекційної роботи дає позитивні результати. Діти навчаються краще диференціювати опозиційні звуки, правильно проводити загальний аналіз та синтез слів, що є попередженням чисельних помилок у писемному мовленні, а значить сприяє кращому розвитку мови взагалі та засвоєнню навчального матеріалу зокрема.

**Ключові слова:** фонетико-граматичний недорозвиток, корекційне навчання, звуковимова.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Мова є одним з найбільших досягнень людства. Її призначення полягає не тільки у пізнанні навколишньої дійсності, вираженні думок, а й у збереженні та передаванні від покоління до покоління надбань національної культури, традицій, історичного досвіду. «Мова – духовне багатство народу. Чим глибше людина пізнає тонкощі рідної мови, тим тонша її сприйнятливність до гри, відтінків рідного слова, тим більше підготовлений її розум до оволодіння мовами інших народів, тим активніше сприймає красу слова» [6, 201-202].

Актуальність нашого дослідження визначається тим, що воно орієнтоване на розробку однієї з важливих складових змісту навчання рідної мови в початковій школі, на підвищення теоретичного і методичного рівнів навчання молодших школярів. Вирішення цієї важливої психолого-педагогічної проблеми є надзвичайно актуальним завданням і щодо дітей з вадами мовлення, для яких українська мова є одним з основних навчальних предметів. Від рівня засвоєння рідної мови залежатимуть успіхи школяра в оволодінні знаннями з усіх інших предметів, їхній загальний розвиток, культурний рівень, світогляд. У процесі вивчення рідної мови у молодших школярів із вадами мовлення формуються спеціальні мовні знання, збагачується їхній словниковий запас, виробляються навички усного й писемного мовлення, реалізуються важливі розвивальні та виховні завдання.

Особливо важливе значення має правильне, чітке розрізнення та вимова дітьми звуків і слів в період навчання грамоті, так як письмове мовлення формується на основі усного і недоліки усного мовлення можуть привести до відставання у навчанні [1; 2; 3; 4; 5].

Вади мови у дітей мають різний ступінь прояву та складності. Однією з таких вад, що може бути у дітей є фонетико – фонематичний недорозвиток мови, що характеризується їхнім невмінням вловлювати фонетичну та артикуляційну різницю між опозиційними звуками. Важкість цього дефекту обумовлюється тим, що ця вада має здатність не тільки закріплюватися в усному мовленні, але й передаватися та закріплюватися у писемному мовленні. В результаті чого формуються характерні для цієї вади помилки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основою виникнення фонетико – фонематичного недорозвитку мови, як засвідчують сучасні педагоги-дефектологи (Р. І. Лалаєва, Д. І. Орлова, В. В. Воронкова, Т. Б. Філічова, Н. А. Чевельова, Є. Ф. Соботович, М. А. Савченко та ін.) є недостатня слухового сприймання та слухової уваги дітей.

Результати досліджень Р. Є. Левіної, Л. Ф. Спірової, Г. В. Чиркіної, А. Я. Ястребової, Л. М. Єфіменкової та ін. засвідчили, що своєчасне виявлення учнів з цим відхиленням з перших днів їхнього перебування у школі та організація корекційного навчання, адекватного дефекту, дозволяє попередити вади читання та письма.

Теоретичною базою розв'язання окремих напрямків досліджуваного нами аспекту послужили провідні дидактичні теорії: поетапне формування розумових дій (П. Я. Гальперіна, Н. Ф. Лизіної), взаємозв'язок навчання та розвитку (Л. В. Занкова та інші.), теорія формування загальнонавчальних умінь (С. В. Лазаревського, І. Я. Лернер, Н. О. Лошкарьова та ін.).

**Метою статті** є деталізація актуальних проблем формування правильної звуковимови у дітей з фонетико-граматичним недорозвитком у процесі вивчення української мови.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення — це порушення процесів формування звуковимовної системи рідної мови у дітей з різними мовленнєвими розладами внаслідок порушень сприймання та вимови фонем. Оволодіння мовленням — складний, багатосторонній психічний процес. Його поява і подальший розвиток залежать від багатьох чинників. Мовлення починає формуватися лише тоді, коли головний мозок, слух, артикуляційний апарат дитини досягнуть певного рівня розвитку. Тому робота з дітьми, що мають такі вади, має бути спрямована на регулярну мовленнєву комунікацію, постійну увагу та любов.

Для досліджуваного дефекту типовими є такі вади:

1) в мовленні дитини звук відсутній і постійно замінюється іншим (*сакка – шапка, лама – рама*);

2) дитина вміє правильно вимовляти звук як ізольовано так і в слові, але у самостійному мовленні не завжди правильно його вимовляє. Вона може замінювати його будь-яким іншим звуком, близьким за артикуляцією. Наприклад, звуки *шч* дитина в різних словах може вимовляти або правильно, або замінювати звуками *с, ч* (*щука, але сітка – щітка, чавель – щавель*);

3) дитина вміє правильно вимовляти всі звуки, але в мові звук вимовляється не чітко, «змазано». Нерідко при загальній «змазаності» вимови спостерігається і змішування близьких звуків (*щінси – чінси, чітка – щітка*), а іноді загальна нечіткість мови поєднується з невмінням вимовляти певні звуки.

В учнів з недостатньо розвинутим фонематичним сприйманням на письмі спостерігаються заміни, змішування букв, що відповідають певним звукам близькими за артикуляцією та акустичними ознаками; пропуски, додавання букв, злиття написання слів у реченні).

У інших дітей помилки спостерігаються тільки в заміні та змішуванні парних приголосних на письмі, що є доказом кращого розвитку аналізу та синтезу, і порушенням фонематичного сприймання. Заміни у таких дітей розповсюджуються на одну – дві групи фонем. В деяких випадках спостерігається приглушеність дзвінких приголосних: *б, д, з, ж*.

Формування правильної звуковимови – один з найголовніших напрямів мовленнєвого розвитку. Людина живе у світі звуків. Звуки допомагають людині краще сприймати і зрозуміти навколишній світ. За допомогою звуків людина може передавати свої думки, намагається спілкуватися, здобуває певну інформацію.

Звукову сторону мови називають фонетикою. Завдяки здатності сприймати звуки дитина навчається розрізняти їх, правильно використовувати у власному мовленні. Для правильного мовлення необхідно дотримуватися норм правильної вимови звуків, що враховують закономірності звукової сторони мови. Без звуків мовлення не можливе спілкування. Завдяки звукам мова набуває мелодійності, це пов'язано з чергуванням дзвінких та глухих приголосних, з наявністю м'яких приголосних у мові. Активність голосних звуків надає мові м'якості, співзвучності.

Фонетика потрібна для правильного оволодіння мовою. Тільки на основі фонетичних знань можна навчити звуковому мовленню глухих дітей, розуміти мову співрозмовника.

Під час роботи з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення варто звернути увагу на такі три аспекти:

*артикуляційний* – з'ясування особливостей вимови звуків та функціонування органів артикуляції в процесі розмовної мови;

*фонологічний* – вивчення того, як дитина розрізняє систему мовних звуків ( фонем ) різноманітних фонематичних умовах;

*лексико-граматичний* – уточнення словникового запасу, вміння використовувати слова у потрібній формі, правильно будувати речення.

Однією зі складних операцій процесів читання та письма є аналіз звукової структури слова. Для правильного читання слів визначається його звукова структура, послідовність і місце кожного звука.

Наступним є співвідношення фонем, що виділена в слові, з певним зоровим образом букви, що повинна бути віддиференційована від всіх інших, особливо від подібних графічно. Для точного розрізнення графічно подібних букв необхідним є достатній рівень сформованості зорового аналізу та синтезу, просторових уявлень. Аналіз і порівняння букв не є для першокласника простим завданням.

Несформованість будь-якої з даних функцій може викликати порушення процесу письма та читання.

У дітей, що мають вади усного та писемного мовлення, на думку дефектологів Фомічової Л. І., Чевельової Н. А., спостерігається несформованість багатьох вищих психічних функцій:

зорового аналізу та синтезу, просторових уявлень, слухово-вимовної диференціації звуків мови, фонематичного, складового аналізу та синтезу, поділ речень на слова, лексико-граматичні будови мови, розлади пам'яті, уваги, емоційно-вольової сфери[7; 8].

Автори дають цінні методичні рекомендації вчителям, логопедам для роботи з корекції фонетико-фонематичних розладів мовлення. Цінність посібника у насиченості практичним матеріалом для роботи над фонематичним сприйманням та фонематичним розрізненням, над звуко-складовим аналізом, над наголосом, над словом, диференціацією голосних та приголосних звуків.

Хоча проблема фонетико-фонематичних розладів розглядається в різних аспектах, однак практика засвідчує, що її дидактичні аспекти потребують детальнішого вивчення. Аналіз дидактичних посібників дає змогу стверджувати, що проблема фонематичного сприймання та фонематичних розладів знайшла в них певне відображення.

Аналіз практики вчителів доводить, що фонетико-фонематичні розлади є досить розповсюдженою вадою серед учнів початкових класів.

Розвиваючи фонематичне сприймання та фонематичний слух учнів дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком рекомендовано виконувати такі види робіт:

- виділення парних звуків у словах у різних позиціях ( на початку, в кінці, в середині );
  - співвідношення звука і букви;
  - словниковий диктант з диференціацією слів усно і письмово;
  - додавання пропущених приголосних звуків;
  - робота з цифровим рядом: визначення місця даного звука в словах;
  - робота над реченням, аналіз слів у реченнях, дописування речень, вставляючи потрібні слова;
  - читання слів і речень з пропущеними опозиційними звуками.
- Під час розрізнення твердих і м'яких фонем увага звертається на:
- розрізнення твердості і м'якості звука в складах і словах;
  - визначення місця звука в слові;
  - дописування потрібних букв у слові, визначення причини м'якості, або твердості звуків, що позначені даними звуками;
  - роботу над скоромовками, виділенні в реченні слів, що мають м'які звуки;
  - слуховий диктант;
  - графічний диктант.

Фонетико-фонематичний мовний недорозвиток є досить розповсюдженою вадою дітей, яка виявляється в результаті порушення фонематичного сприймання та фонематичного слуху у дітей ще у дошкільному віці, має тенденцію до закріплення стійкого мовного порушення, яка переноситься з усного на писемне мовлення і потребує своєчасного виявлення та застосування спеціальної корекційної допомоги.

**Висновок з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Своєчасне виявлення цієї мовної вади та правильне застосування корекційної роботи дає позитивні результати. Діти навчаються краще диференціювати опозиційні звуки, правильно проводити загальний аналіз та синтез слів, що є попередженням чисельних помилок у писемному мовленні, а значить сприяє кращому розвитку мови взагалі та засвоєнню навчального матеріалу зокрема.

#### Джерела та література

1. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев. – М., 1978. – 93 с.
2. Вашуленко М. Нормативне наголошування слів – важлива ознака літературного мовлення/ М. Вашуленко//Початкова школа. – 2015. – №1.– С.17-21.
3. Дубовик С. Фонетичні аспекти культури мовленнєвого спілкування молодших школярів / Початкова школа: наук.-метод. журн. – 2013. – № 5. – С. 9-12.
4. Дубовик С. Фонетичні аспекти культури мовленнєвого спілкування молодших школярів / С. Дубовик // Початкова школа. - 2013. - № 6. - С.3- 6.



5. Карпов Ё. В. Психологические основы методики развития речи учащихся / Ё. В. Карпов // Развитие речи учащихся в процессе обучения в средней школе. - М., 1954.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В. О. Сухомлинський. - К., Рад. школа. - 1.3. - С. 181-202.
7. Фомічова Л. І. Виховання і навчання дітей дошкільного віку з вадами слуху (об'єднані тексти програм дошкільних закладів для глухих дітей і дошкільних закладів для слабочуючих дітей) [Текст] : програма для спеціальних дошк. закл. / Ін-т змісту і методів навчання ; авт.- уклад. Л. І. Фомічова [та ін.] ; ред.: Л. І. Фомічова, Л. О. Малина. - К. : [б.в.], 1997. - 363с.
8. Чевелева, Н.А. Исправление речи у заикающихся школьников [Текст] / Н. А. Чевелева. - М.: Просвещение, 1966. - 96 с.

#### References

1. Ananев В. Н. Analyz trudnosti v protsesse ovladeniya detmy chtenyem y pysmom / В. Н. Ananев. - М., 1978. - 93 s.
2. Vashulenko M. Normatyvne naholoshuvannya sliv - vazhlyva oznaka literaturnoho movlennia/ M. Vashulenko//Pochatkova shkola. - 2015. - №1.- S.17-21.
3. Dubovyk S. Fonetychni aspekty kultury movlennievoho spilkuvannia molodshykh shkoliariv / Pochatkova shkola: nauk.-metod. zhurn. - 2013. - № 5. - S. 9-12.
4. Dubovyk S. Fonetychni aspekty kultury movlennievoho spilkuvannia molodshykh shkoliariv / S. Dubovyk // Pochatkova shkola. - 2013. - № 6. - S.3- 6.
5. Karpov I. V. Psykholohycheskye osnovy metodyky razvytyia rechy uchashchyykhsia / I. V. Karpov //Razvytye rechy uchashchyykhsia v protsesse obucheniya v srednei shkole. - М., 1954.
6. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory / V. O. Sukhomlynskyi. - К., Rad. shkola. - 1.3. - S. 181-202.
7. Fomichova L. I. Vykhovannia i navchannia ditei doshkilnoho viku z vadamy slukhu (obiednani teksty proham doshkilnykh zakladiv dlia hlukhykh ditei i doshkilnykh zakladiv dlia slabo
8. Cheveleva, N.A. Yspravlenye rechy u zaykaiushchyykhsia shkolnykov [Tekst] / N. A. Cheveleva. - М.: Prosveshchenye, 1966. - 96 s.

**Оксана Данилюк. К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВИЛЬНОГО ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА.** В статье рассмотрено актуальные проблемы формирования правильного звукопроизношения, предложены элементы методических советов и рекомендаций по их исправлению.

*Исследование ориентировано на дальнейшее изучение одной из важных составляющих содержания обучения - родного языка у детей с нарушениями речи, для которых украинский язык является одним из основных учебных предметов, от уровня усвоения которого зависят не только специальные языковые знания, но и навыки устной и письменной речи, реализуются важные развивающие и воспитательные задачи.*

*Своевременное выявление этой языковой проблемы и правильное применение коррекционной работы дает положительные результаты. Дети учатся лучше дифференцировать оппозиционные звуки, правильно проводить общий анализ и синтез слов, что является предупреждением многочисленных ошибок в письменной речи, а значит способствует лучшему развитию речи вообще и усвоению учебного материала в частности.*

**Ключевые слова:** фонетико-грамматическое недоразвитие, коррекционное обучение, звукопроизношение.

**Oksana Danyliuk. TO THE PROBLEM OF THE CORRECT DELIVERY OF VOWELS AND CONSONANTS HABIT TRAINING IN CHILDREN WITH UNDEVELOPED PHONETIC AND PHONEMIC AWARENESS IN STUDYING UKRAINIAN.** The article is devoted to the contemporary issues of the formation of the correct pronunciation of sounds in children having some undeveloped phonetic and phonemic awareness in studying Ukrainian. The author gives some elements of eligibility guidelines and advises how to correct them.

*The research herein focuses on the further study of one of the significant elements of the native language curriculum content in children with speech defects where Ukrainian is their major subject. Special language abilities and skills in oral and written speech, as well as important developmental and educational tasks both implement and depend upon the level of mastering the subject like Ukrainian.*

*Either any early detection of such defects or proper application of the corrective work gives positive results. Children begin to differentiate the oppositional sounds better, as well as to conduct a general analysis and synthesis of words correctively. This all leads to the prevention of many mistakes in written speech and thus it promotes the evolution of any language in general and get learning material better, in particular.*

**Key words:** undeveloped phonetic and phonemic awareness, remedial teaching, delivery of vowels and consonants/sound pronunciation, etc.

Стаття надійшла до редколегії 22.02.2017 р.

## ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

*У статті синтезовано відображення деяких наукових підходів щодо визначення поняття «готовність майбутнього вчителя початкової школи до професійного самовизначення». Питання готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійного самовизначення розглядаються в руслі підготовки студентів до професійної діяльності в контексті загальної теорії готовності як видового явища щодо родового «готовність до діяльності». Внесено деякі уточнення щодо трактування ключових понять «готовність», «готовність до діяльності», «професійна готовність», «професійне самовизначення», що поглиблює розуміння ключового поняття «готовність майбутнього вчителя початкової школи до професійного самовизначення», яке розглядається як важлива складова професійного становлення та складний цілісний стан соціалізації особистості, що характеризується сукупністю її професійно важливих якостей, і забезпечує її свідомий перехід із системи вузівської підготовки в систему професійної діяльності та успішну самореалізацію в ній.*

**Ключові слова:** *готовність, готовність до діяльності, готовність до професійного самовизначення, майбутній учитель початкової школи, професійна готовність, професійне самовизначення, професійна діяльність.*

**Постановка наукової проблеми та її значення.** У сучасних умовах соціально-економічних трансформацій провідний стратегічний напрям реформування вітчизняної освіти загалом, і професійної зокрема, лежить у площині вирішення проблем особистісно орієнтованої освіти як каталізатора соціально-професійної мобільності фахівця, гуманізації професійної підготовки майбутнього педагога, зокрема початкової школи, підготовки вчителя нової формації, здатного і готового втілювати у життя нові освітні настанови, стратегії, конкурентноздатного, професійно самовизначеного.

Новою концепцією вищої освіти передбачено формування у студентів умінь самостійно, свідомо і відповідально вчитися, а також створення у навчальних закладах відповідних умов щодо виховання особистості, здатної до саморозвитку, самореалізації, професійного самовизначення як під час навчання у вищій школі, так і в подальшій професійній діяльності.

**Аналіз досліджень** (Б.Ананьєв, М.Дьяченко, Л.Кандибович, Г.Костюк, Н.Кузьміна, М.Левітов, В.Мясищев, С.Рубінштейн, С.Чистякова та інші) засвідчує, що формування готовності людини до виконання певної діяльності є міждисциплінарною проблемою і вивчається сьогодні, по-перше, у зв'язку з співвіднесенням її з процесом формування й становлення майбутніх фахівців для різних галузей професійної діяльності. По-друге, готовність як потенційний стан особистості професійно підготовленого спеціаліста досліджується і як теоретична проблема, і як практично-орієнтований підхід [1]. Достатньо висвітленими в сучасній педагогічній науці є питання професійного самовизначення у різних контекстах: теорії гуманізації педагогічної освіти (І.Ісаєв, В.Сластьонін, Є.Шиянов та ін.); з позиції системного підходу до розв'язання проблем (Є. Климів, П.Шавір та ін.); професіографічного підходу до вивчення педагогічної діяльності вчителя (В.Сластьонін, А.Щербаков та ін.); у розгляді етапів професійного самовизначення (І.Кон, Т.Кудрявцев). У теорії і практиці педагогічної освіти набуває актуального характеру проблема самовизначення і самореалізації особистості майбутнього вчителя у професійній діяльності (Г.Балл, В.Борисов, О.Вітковська, Ю. Завалевський, О.Капустіна, О.Кисла, М.Пряжніков, С. Чистякова, М.Чобітько та ін.). Аналіз стану розробленості проблеми зумовлює необхідність висвітлення питань готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійного самовизначення як теоретичної проблеми.

**Мета статті:** проаналізувати деякі наукові підходи до визначення поняття «готовність майбутнього вчителя початкової школи до професійного самовизначення» через уточнення щодо трактування ключових понять «готовність», «готовність до діяльності», «професійна готовність», «професійне самовизначення».

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Передусім відзначимо, що питання готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійного самовизначення слід розглядати в руслі підготовки студентів до професійної діяльності в контексті загальної теорії готовності як видового явища щодо родового «готовність до діяльності». Відтак, вважаємо за необхідне внести деякі уточнення щодо трактування ключових понять «готовність», «готовність до діяльності», «професійна готовність», «професійне самовизначення», що, на нашу думку, поглиблює розуміння ключового поняття «готовність майбутнього вчителя початкової школи до професійного самовизначення»

Так, у «Великому тлумачному словнику» поняття «готовність» визначається як стан і властивість «готового», а поняття «готовий» означає:

- 1) «який зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь;
- 2) «доведений до повної готовності, придатний для використання або споживання; приготовлений // Який уже зроблений, цілком закінчений у своєму виготовленні; виготовлений, завершений // Заздалегідь продуманий, підготовлений, складений // Який уже склався, набув досвіду, досяг високої майстерності» [2, с. 472]. За психологічним словником готовність трактується як стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективність виконання певних дій [3].

Науковці наголошують на інтегративному характері цього особистісного утворення, а саме: Л. Савенкова розглядає готовність як інтегральне особистісне утворення, що поєднує знання, вміння і навички, особистісні якості, адекватні вимогам, змісту та умовам діяльності [4]; А. Линенко визначає готовність як інтегроване системою властивостей і відносин особистісне утворення, що характеризує її вибірковою активністю при підготовці та включенні до діяльності [5]; К. Дурай-Новакова під готовністю розуміє систему інтегративних якостей, властивостей, знань, навичок особистості [6]; В. Сластьонін трактує готовність як сукупність якостей особистості, що забезпечують успішне виконання певних функцій [7, с. 19]; з позиції Г. Балла готовність – це комплексна здатність, що має мотиваційну й інструментальну сторони [8].

Готовність як особистісне новоутворення характеризується цілісністю, що передбачає поєднання різних сторін особистості в цьому інтегративному утворенні, стійкістю, що зумовлює незалежність від перешкод у виявленні готовності, та розвиненістю, що є наслідком цілеспрямованих формувальних впливів на її розвиток. Останнє дозволяє характеризувати готовність як педагогічно кероване явище й нерідко веде до розуміння готовності до професійної діяльності як сплаву власне психологічної готовності, що становить сукупність особистісних передумов ефективного виконання професійної діяльності, та підготовленості, котра передбачає наявність у майбутнього педагога певного обсягу професійно важливих знань, умінь і навичок, розвинених завдяки цілеспрямованому формувальному впливу на нього.

Готовність до діяльності (здебільшого у психологічному аспекті) визначається за різними ознаками: як установка (настанова), наявність здібностей, інтегрована якість особистості тощо. Зокрема, М.Дьяченко, Л. Кандилович розглядають готовність як якісний показник саморегуляції особистості на різних рівнях проходження процесів, під впливом певних зовнішніх і внутрішніх умов та усвідомленого чи неусвідомленого сприйняття інформації.

За твердженням К.Дурай-Новакової [6], професійна готовність є усвідомленням високої ролі соціальної відповідальності, прагненням активно виконувати професійне завдання, настанову на реалізацію знань, умінь та якостей особистості. При цьому професійна готовність майбутнього педагога розглядається науковцем як уже сформований активно діяльнісний стан його особистості, що забезпечує швидку адаптацію, ефективну реалізацію

та використання у процесі практичної роботи отриманих у вищому навчальному закладі знань, умінь, навиків.

Зауважимо, процес професійного самовизначення особистості є тривалим і розглядається як складова загального процесу її соціалізації, виховання конкурентноздатної й успішної людини. У сучасних наукових розвідках (Є. Головаха, Т.Кудрявцев, В.Сафін, П.Шавір та ін.) виразною є тенденція розширення трактування самовизначення, а саме: від розуміння його як первинного вибору професії до розкриття суті професійного самовизначення як вибору себе у професії, як необхідного і важливого аспекту всього процесу професіоналізації особистості. У цьому руслі суттєвою вважаємо позицію Ф.Повшедної, яка наголошує: «метою професійного самовизначення майбутнього педагога є формування внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови моделі власної поведінки і перспектив свого розвитку в рамках обраної професії, готовність розглядати себе особистістю, яка розвивається, самостійно знаходить особистісно значущі змісти, вибудовувати свою поведінку, формувати професійно значущі якості» [9, с. 26], а підготовку майбутнього вчителя до професійного самовизначення вчена розглядає як «складний цілісний особистісно зорієнтований процес, спрямований на формування індивідуальної позиції і результат вибору, проектування власної професійної діяльності і самореалізації у ній» [9, с. 66].

Щодо педагогічної професії, відзначимо, однією із важливих особливостей є те, що об'єктом і продуктом її діяльності є людина, людська особистість як найскладніший сплав фізичних і духовних сил, думок, почуттів, волі, характеру, настроїв. Без знання всього цього, – наголошував свого часу В.Сухомлинський, неможливо ні вчити, ні виховувати» [10, с. 62].

Основою професії вчителя є педагогічна діяльність, що «... являє собою вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві» [11, с. 24]. Суб'єктом педагогічної діяльності є вчитель, до основних якостей якого традиційно відносять соціально значущі особистісні якості: позитивний моральний склад людини, любов до людей, здатність до неперервної самоосвіти, емоційну зрілість, а пріоритетними – «любов до дітей і захоплення своєю справою» [12, с. 457]. Відтак, цілком правомірно стверджувати, що успіх професійного самовизначення майбутнього вчителя багато у чому залежить від наявності у нього схильностей до педагогічної діяльності, покликання до неї.

Виявлено, що рушійною силою професійного самовизначення майбутнього вчителя є суперечність між тим, що знає, вміє, на що здатен студент і вимогами компетентнісного підходу до його професійної підготовки (суперечність між «хочу» – «можу» – «вмію» – «ти зобов'язаний»), що трансформуються в «я зобов'язаний, інакше не можу») [6, 14]. Це зумовлює необхідність актуалізації попереднього досвіду, його переконструювання, додаткової мобілізації творчих здібностей особистості, допомоги з боку викладача вищого навчального закладу. Тобто професійна педагогічна підготовка передбачає формування у студентів ідеального педагогічного образу власного «Я»: яким я маю стати, щоб компетентно й якісно працювати, щоб стати професійно мобільним, конкурентноздатним, педагогом-майстром, педагогом-творцем. Це, вочевидь, потребує перебудови мотиваційної сфери майбутнього вчителя, зокрема початкової школи, переведення «належного» в «бажане», в потребу особистості. Результатом такої перебудови, на наш погляд, має бути виникнення мети «в середині себе», усвідомлення студентами «особистісного смислу» професійних знань і умінь, що розглядаємо як один із критеріїв сформованості їхнього професійного самовизначення.

Ми солідарні з думкою О.Кислої, яка вважає, що «професійне самовизначення – це складний багатокомпонентний процес, спрямований на вирішення майбутніми вчителями початкових класів важливих питань самоактуалізації, здійснення вибору та знаходження свого місця в житті. Це поступальний рух, що відбувається у внутрішньому й зовнішньому виявах особистості та здійснюється через прийняття рішень, які спрямовують цей рух, а

також через пошук оптимальних засобів реалізації цих рішень і коригування професійних планів у напрямку їх більшої реалістичності» [13, с. 35].

Узагальнення наукових підходів щодо професійного самовизначення як психолого-педагогічної проблеми дозволяє констатувати, що вчені визначають не тільки співвіднесеність зовнішніх і внутрішніх детермінант у процесі самовизначення особистості, але і його основні функції і механізми – становлення людини як суб'єкта власного розвитку (саморозвитку) засобами рефлексії себе, свого життя і формування ставлення до себе, інших людей і до навколишнього світу.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, професійне самовизначення ми розуміємо як довготривалий, динамічний, цілісний процес входження у професію, результат вибору і проектування майбутньої педагогічної діяльності вчителя початкової школи, який відбувається в освітньому середовищі вищого навчального закладу, шляхом усвідомленого і активного ставлення студента до власної життєвої перспективи, до оволодіння майбутньою професією, що передбачає високий рівень педагогічних здібностей, розвинену емпатію, любов і повагу до дітей, психологічну проникливість та здатність до комунікації. З таких позицій «готовність до професійного самовизначення майбутнього вчителя початкових класів» цілком правомірно розглядати як важливу складову професійного становлення та складний цілісний стан соціалізації особистості, що характеризується сукупністю її професійно важливих якостей, і забезпечує їй свідомий перехід із системи вузівської підготовки в систему професійної діяльності та успішну самореалізацію в ній на основі ціннісного ставлення до педагогічної праці, володіння способами самопізнання, самоаналізу і самооцінки, прагнення до самоосвіти та самовиховання, здійснення самоконтролю і самокорекції, наявності професійно-педагогічних здібностей, зокрема таких як повага, щирість, любов до дітей, спостережливість, активність, професійна мобільність, здатність до ефективної комунікації. *Перспективи подальших наукових досліджень* пов'язуємо з вивченням феноменології професійного самовизначення особистості.

#### Джерела та література

1. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1972. – 182с.
2. Великий тлумачний словник української мови [з дод. і допов.] / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
3. Психологический словарь / [под. общей науч. ред. П. С. Гуревича]. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 800 с.
4. Савенкова Л. О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Савенкова Л. О. – К., 1998. – 413 с.
5. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності / А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125–132.
6. Дурай-Новакова К. М. Факторы профессионального самоопределения будущих учителей (результаты опытно-экспериментальных исследований) / К. М. Дурай-Новакова // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования : сб. науч. тр. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1981. – С. 34–44.
7. Слостенін В. А. Професійно-педагогічна підготовка сучасного вчителя / В. А. Слостенін, А. І. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.
8. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г. О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 3–11.
9. Повшедная Ф. В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя: [монография] / Ф. В. Повшедная. – Н. Новгород : НГПУ, 2002. – 166 с.
10. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В.О.Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1988. – 284 с.
11. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенін, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
12. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология: учебное пособие для пед. институтов/ Н. Д. Левитов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Просвещение, 1984. – 478 с.
13. Кисла О. Ф. Особливості розвитку професійного самовизначення майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки: дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кисла Оксана Федосіївна; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 259 с.
14. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности / В.Ф.Сафин. Свердловск, 1986. – 142 с.

## References

1. O podhodah k issledovaniyu strukturyi professionalno-pedagogicheskoy deyatel'nosti / Pod red. N.V.Kuzminoy. – L.: LGU, 1972. – 182s.
2. Velykiy tumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [z dod. i dopov.] / uklad. i holov. red. V. T. Busel. – K. : Irpin : Perun, 2005. – 1728 s.
3. Psihologicheskii slovar / [pod. obschey nach. red. P. S. Gurevicha]. – M.: OLMA Media Grupp, 2007. – 800 s.
4. Savenkova L. O. Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky maibutnikh pedahohiv do profesiinoho spilkuvaniia: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 / Savenkova L. O. – K., 1998. – 413 s.
5. Lynenko A. F. Hotovnist maibutnikh uchyteliv do pedahohichnoi diialnosti / A. F. Lynenko // Pedahohika i psykhohohiia. – 1995. – № 1. – S. 125–132.
6. Duray-Novakova K. M. Faktoryi professionalnogo samoopredeleniya buduschih uchiteley (rezultaty opytno-eksperimentalnykh issledovaniy) / K. M. Duray-Novakova // Formirovaniye lichnosti uchitelya v sisteme vysshogo pedagogicheskogo obrazovaniya : sb. nauch. tr. – M. : MGPI im. V. I. Lenina, 1981. – S. 34–44.
7. Slastyonin V. A. Professionalno-pedagogicheskaya podgotovka sovremennogo uchitelya / V. A. Slastyonin, A. I. Mischenko // Sovetskaya pedagogika. – 1991. – № 10. – S. 79–84.
8. Ball H. O. Humanistychni zasady pedahohichnoi diialnosti / H. O. Ball // Pedahohika i psykhohohiia. – 1994. – № 2. – S. 3–11.
9. Povshednaya F. V. Metodologicheskie osnovy professionalnogo samoopredeleniya buduschego uchitelya: [monografiya] / F. V. Povshednaya. – N. Novgorod : NGPU, 2002. – 166 s.
10. Sukhomlynskyi V. O. Rozmova z molodym dyrektorom shkoly / V.O.Sukhomlynskyi. – K. : Radianska shkola, 1988. – 284 s.
11. Pedagogika : uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, A. I. Mischenko, E. N. Shiyanov. – M.: Shkola-Press, 1997. – 512 s.
12. Levitov N. D. Detskaya i pedagogicheskaya psihologiya: uchebnoe posobie dlya ped. institutov/ N. D. Levitov. – [2-e izd., ispr. i dop.]. – M. : Prosveschenie, 1984. – 478 s.
13. Kysla O. F. Osoblyvosti rozvytku profesiinoho samovyznachennia maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh stupenevoi pidhotovky: dys... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Kysla Oksana Fedosiivna; Natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. M. P. Drahomanova. – K., 2008. – 259s.
14. Safin V.F. Psihologiya samoopredeleniya lichnosti / V.F.Safin. Sverdlovsk, 1986. – 142 s.

**Елова Татьяна. ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ.** *В статье синтезировано отражены некоторые научные подходы к определению понятия «готовность будущего учителя начальной школы к профессиональному самоопределению». Вопрос готовности будущего учителя начальной школы к профессиональному самоопределению рассматриваются в русле подготовки студентов к профессиональной деятельности в контексте общей теории готовности как видового явления относительно родового «готовность к деятельности». Внесены некоторые уточнения относительно трактовки ключевых понятий «готовность», «готовность к деятельности», «профессиональная готовность», «профессиональное самоопределение», что углубляет понимание ключевого понятия «готовность будущего учителя начальной школы к профессиональному самоопределению», которое рассматривается как важная составляющая профессионального становления и сложное целостное состояние социализации личности, характеризующееся совокупностью его профессионально важных качеств, и обеспечивает ей сознательный переход из системы вузовской подготовки в систему профессиональной деятельности и успешную самореализацию в ней.*

**Ключевые слова:** *готовность, готовность к деятельности, готовность к профессиональному самоопределению, будущий учитель начальной школы, профессиональная готовность, профессиональное самоопределение, профессиональная деятельность.*

**Elova Tatyana. READINESS OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION: THEORETICAL ASPECTS.** *The article reflects some synthesized scientific approaches to the definition of «readiness of future teachers of elementary school to professional self-determination». A question of future elementary school teacher readiness for professional self-determination is considered in line with training of students for professional activity in the context of the general theory of readiness as specific phenomenon rather than general «readiness for activities». Some amendments concerning an interpretation of the key concepts «readiness», «readiness for activities», «professional readiness», «professional self-determination» are brought, that deepens understanding of the key concept «readiness of future elementary school teacher for professional self-determination» which is considered as an important component of professional formation and the difficult complete condition of socialization of the personality which is characterized by set of its professionally important qualities and provides it conscious transition from system of high school preparation to system of professional activity and successful self-realization in it.*

**Keywords:** *readiness, readiness for activities, readiness for professional self-determination, future elementary school teacher, professional readiness, professional self-determination, professional activity.*

Стаття надійшла до редколегії 07.03.2017 р.

Наталія Іовхімчук

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

## МОВЛЕННЕВО-КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК КОМПОНЕНТ ДІЛОВОГО ЕТИКЕТУ

У статті висвітлюються питання ділового етикету, зокрема мовленнєвій комунікації як складовій підвищення культури спілкування. Мовленнєво-комунікативна культура передбачає вироблення етичних норм спілкування, які характеризують загальну культуру людини. У дослідженні розкривається зміст поняття «етикет», «діловий етикет», «мовний етикет», «правила спілкування». Систему мовленнєвого етикету нації складає сукупність усіх можливих етикетних формул. Структуру ж його визначають такі основні елементи комунікативних ситуацій: звертання, привітання, прощання, вибачення, подяка, побажання, прохання, знайомство, поздоровлення, запрошення, пропозиція тощо. З поміж них вирізняються ті, що вживаються при з'ясуванні контакту між мовцями – формули звертань і вітань; при підтриманні контакту – формули вибачення, прохання, подяки та ін.; при припиненні контакту – формули прощання, побажання.

**Ключові слова:** етикет, діловий етикет, мовний етикет, правила спілкування, привітання, прощання, вибачення, подяка, знайомство.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Проблема мовленнєво-комунікативної культури є актуальною у наш час. Підвищення рівня мовленнєвої культури набуло особливо важливого значення, оскільки процес комунікації, уміння добре володіти словом стає, з одного боку, показником і складовою професійної компетентності спеціаліста, а з іншого – показником його загальної культури, освіченості і високої моральності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Науковці та педагоги-практики великого значення надають розвитку усного та писемного мовлення, мовленнєвій культурі особистості. Протягом останніх десятиліть до цієї теми зверталися мовознавці (Н. Бабич, Д. Ганич, Б. Головін, Л. Мацько, М. Судима та ін.), лінгводидакти (О. Біляєв, О. Олійник, М. Пентилюк та ін.). Певною мірою ця проблема, порушувалась у працях багатьох психолінгвістів (М. Бахтін, О. Потебня та ін.).

**Мета статті** – розкрити сутність мовленнєво-комунікативної культури відповідно до етичних та етикетних норм. Завдання – ознайомити із особливостями мовної комунікації, основними законами і правилами культури спілкування, а також з'ясувати сутність, типи і види ділового спілкування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття «етикет» походить від французького і означає «встановлений порядок поведінки будь-де» і включає форму, манеру поведінки, правила чемності і ввічливості, прийняті в тому суспільстві, в якому кожен живе. Шеломенцев Н. І. зауважує, що «під етикетом сьогодні розуміють збір правил, які регулюють взаємини між людьми в конкретних ситуаціях (на службі, у гостях, на вулиці і т.д.)» [5, С. 96]. Це складова зовнішньої культури окремої людини і суспільства загалом. Людина, спілкуючись відповідно до загальноприйнятих норм і правил, демонструє свою готовність зважати на ту спільноту людей, серед яких вона живе. «Етикет передбачає невеликі вкладення, які матимуть значну віддачу. Відточування, шліфування навичок використання норм етикету – справа неважка. Необхідно лише вкласти у неї незначний час та бажання зробити вашу поведінку більш професійною, більш ефективною» [4, С. 20].

Особливості ділового етикету полягають в тому, що в офіційній сфері діє міжнародний принцип, за яким ставлення до особи визначається її чином чи посадою, яку вона займає. У цій сфері кожна особа є представником фірми, організації, навіть держави, і тому етикетні правила вимагають ставитися до неї з повагою, незалежно від віку чи статі.

Діловий етикет передбачає, що на рівних спілкуються ті, хто займає однакове становище, скажімо, в бізнесі чи в політиці. Якщо етикет, як встановлений у суспільстві набір правил регулює нашу зовнішню поведінку у відповідності із соціальними вимогами, то

мовленнєвий етикет можна визначити, як правила, що регулюють нашу мовленнєву поведінку. Мовний етикет – «це функціональна підсистема мови зі своїм набором знаків (слів, стереотипних фраз) і граматику (правилами поєднання знаків). Кожен знак цієї підсистеми має свою значеннєву й етикетну вартість, яка впливає з його співвіднесеності з іншими знаками» [2, С. 33].

У спілкуванні людей діють певні правила спілкування, які є виявом особливостей процесу комунікації, які значною мірою залежать від конкретних складових та умов спілкування (психологічних станів учасників, конкретної ситуації, тематики тощо). «Доброчинність та ввічливість допомагають у налагодженні добрих стосунків між людьми, саме ці якості є визначальними при тому, чи бажані ми для наших партнерів, чи добре вони почувають себе з нами. Можна сказати – так, якщо ці риси є виявом щирості, а не гри. Варто частіше використовувати нескладні слова, як «прошу», «дякую», «перепрошую», бо вони також незамінні у налагодженні добрих стосунків і допомагають вирішувати всілякі непорозуміння» [3, С. 225].

Правила спілкування – рекомендації щодо ефективного спілкування, які склалися в суспільстві й віддзеркалюють комунікативні традиції певного етносу. Вони засвоюються шляхом наслідування і навчання й реалізуються в спілкуванні переважно автоматично. Культура мовлення вимагає від мовця правильного, доречного вибору мовних одиниць, які були б доречними до комунікативної ситуації, відповідали всім її параметрам. Але якщо у мовця обмежений запас лексики і він постійно повторює ті самі слова, вживає їх у невласливих їм контекстах і ситуаціях, надуживає діалектизмами, просторічними словами, суржилом, якщо його мовлення синтаксично одноманітне, то він не може сподіватися, що його матимуть за цікавого співрозмовника, висококультурну чи й просто освічену людину.

У використанні слів дуже важливо пам'ятати про кожен із складових комунікативної ситуації. Слова і вирази, доречні в одній ситуації, можуть виявитися цілком недоречними в іншій. Українська лексика дає мовцеві широкі можливості для оптимального вибору відповідних одиниць у мовленні. Однак воно не повинно бути перенасичене спеціальними термінами, афоризмами. У мовленні, зокрема у слововживанні, належить повсякчас пам'ятати про міру, не забуваючи водночас, що для різних людей, з якими доводиться вступати в контакт, міра не може бути однаковою.

Систему мовленнєвого етикету нації складає сукупність усіх можливих етикетних формул. Структуру ж його визначають такі основні елементи комунікативних ситуацій: звертання, привітання, прощання, вибачення, подяка, побажання, прохання, знайомство, поздоровлення, запрошення, пропозиція тощо. З поміж них вирізняються ті, що вживаються при з'ясуванні контакту між мовцями – формули звертань і вітань; при підтриманні контакту – формули вибачення, прохання, подяки та ін.; при припиненні контакту – формули прощання, побажання. Наприклад.

*Правила знайомства:* молодшого за віком представляють старшому; особу, яка посідає невисоке становище, – більш високопоставленій; новоприбулого – присутнім; чоловіка завжди представляють жінці; неодруженого чоловіка представляють одруженому.

У ділових стосунках вік і стать відіграють меншу роль, а черговість представлення залежить від посади. Відрекомендуватись самому означає повідомити про себе комунікативний мінімум знань, потрібних для спілкування. Це інформація: передусім особова назва: ім'я чи ім'я і прізвище, ім'я і по батькові – або ж всі три компоненти, залежно від віку партнера, ситуації тощо; інформація про фах комуніканта, посаду, заклад праці чи навчання, місце проживання тощо.

Відрекомендуватись повинен молодший старшому, підлеглий начальникові, чоловік жінці.

*Правила привітання.* Під час вітання додержуються таких правил: чоловік вітає жінку, молодший за віком – старшого, нижчий за посадою – вищого, той, хто заходить до приміщення, – присутніх.

У рівних умовах першим вітається той, хто більш ввічливий.



Мовленнєвий етикет привітання: Вітаючись, вимовляють звичні в таких випадках фрази: “Здрастуйте”, “Добрий день!”, “Вітаю Вас”. Важливо не повторювати щойно сказане вашим знайомим. Усічена форма вітання (наприклад, “Добрий”) свідчить про усічену ввічливість.

*Ритуал рукоштовпань. Правила рукоштовпанья:* дивитись в очі співрозмовнику, що свідчить про щирість намірів; міцне рукоштовпанья демонструє впевненість у собі; протягнувши і захопивши руку так, щоб великі пальці дотикались, струсити рукою кілька разів, при цьому рух повинен іти від ліктя, а не від плеча; тривалість рукоштовпанья – 3-4 с.

Рукоштовпаньям обмінюються завжди, в тому числі й у таких випадках: при знайомстві чи відновленні знайомства; для вітання людини, яка прийшла у ваш офіс чи кабінет; для привітання людини, яку ви знаєте давно чи зустрічаєте вперше; як знак укладання угоди (вдарити по руках); при прощанні.

*Коли недоречно рукоштовпанья:* коли в людини зайняті руки і простягнута вами рука поставить цю людину у незручне становище; коли людина вища за вас за соціальним статусом чи віком. Ініціатива рукоштовпанья повинна йти від людини вищого статусу чи віку; коли одна людина зустрічає групу людей (наприклад, коли у коридорі офісу проходять один повз одного керівник та група його підлеглих).

Не подати руки – красномовний і надзвичайно образливий жест, який демонструє неприязнь до іншої людини.

Ділові жінки вітаються рукоштовпаньям лише у бізнес-час. Якщо чоловіка представляють жінці, руку першою подає жінка. Той же пріоритет належить літнім особам і старшим за посадою.

*Називання осіб і звернення до них.* Називати своїх співрозмовників потрібно на ім'я і прагнути робити це частіше.

У службових стосунках доречною формою спілкування є звертання до всіх на “*Ви*”. Звертаючись до людини, можна сказати: *пане*, або ж *добродію, товаришу* і т.д. У діловій сфері найбільш прийнятним є слово *пане (пані)*. Його доречно поєднувати із ім'ям, прізвищем, прізвищем + ім'ям, посадою, проте не поєднують із ім'ям та по батькові. На роботі звертатись до людини можна на ім'я, на ім'я і по батькові, на прізвище. Але в будь-якому разі звертання до товаришів по службі тільки на прізвище є недоречним. Неприйнятно звертатись до колег лише по батькові (*Івановичу, Петрівно*). Пошанне *Ви* вживається до незнайомих і малознайомих, в офіційних ситуаціях, до рівних і старших за віком та вищих за соціальним становищем для підкреслення ввічливого ставлення, поваги, стриманих взаємин. Звертання на *Ти* до студентів є неетикетним. *Ти* вживається до дітей і підлітків (до 16 років), до близьких знайомих, до рівних і молодших за віком – для вираження дружнього ставлення; в інших випадках уживається *Ви*, особливо у тих випадках, коли людина, до якої ви звертаєтесь на *ти*, не може вам відповісти тим самим. Пропозиція про взаємне звертання на *ти* має йти від жінки, старшого за віком, вищого за статусом. За вікової та статусної рівності ініціатива переходу на *ти* може належати будь-кому зі співрозмовників.

*Прохання вибачення.* Вибачення – це прохання виявити поблажливість, простити провину. По-іншому: це “словесне спокутування провини”.

Стандартні фрази українського мовного етикету: “*Вибачте (мені)*”, “*Пробачте (мені)*”, “*Даруйте*”, “*Я перепрошую Вас*”, “*Вибачте, (будь ласка)*”, “*Пробачте, якщо можете!*”, “*Прошу вибачення (пробачення)!*”, “*Я повинен (хочу, мушу) вибачитись перед Вами*”, “*Я маю перепросити Вас*”, “*Я так винен (завинив) перед Вами*”. Форми “*вибачаюсь*” чи “*пробачаюсь*” у сучасному мовленні не вживаються.

*Формулювання наказу, поради й пропозиції.* Наказ можна подати у формі прохання, поради чи пропозиції.

Відмінність між проханням і наказом полягає в тому, що обов'язковим елементом прохання є ввічливість. Вона передається мовними засобами (інтонація, слова гречності) й позамовними (погляд, вираз обличчя, поза). Замість дієслів наказового способу дії – *передайте, читайте, принесіть, зробіть* краще сказати “*Чи не змогли б ви зробити*”..., щоб

не зачіпати у душі співрозмовника струнки особистої гідності, не нагадувати йому про становище підлеглого тощо.

Порада – це пропозиція, вказівка, як діяти в яких-небудь обставинах, допомога добрим словом у скруті. *“Я дуже раджу зробити.., бо це допоможе Вам...”*, *“Чи не спробувати Вам зробити..., тому що інакше Вам...”*, *“Може б, Вам зробити..., і Ви зможете...”*. Порада чи пропозиція цілком спрямована на адресата, проте орієнтована на його інтереси.

*Висловлення схвалення.* Схвалення – це позитивна характеристика адресантом слів, дій, вчинків адресата. Мовленнєві формули: *“Ти правильно вчинив (сказав, зробив)”*, *“Ви прийняли надзвичайно вдале (розумне, продумане) рішення”*, *“Я в захопленні від Вашого вчинку (рішення, виступу)”* тощо.

*Етикет формулювання зауваження й критики.* Зауваження – це вказівка на помилки у поведінці, докір, звинувачення в чомусь, невдоволення чимось. Єдина мета критики – покращення результатів роботи, а не зведення рахунків і не демонстрація поганого настрою.

Критикувати потрібно тих, хто справді заслуговує критики, і робить це один на один. Мовленнєві формули: *“Я змушений зробити Вам зауваження”*, *“Ви не зовсім добре зробили”*, *“Ви, напевно, недостатньо це обміркували”*, *“Вам так робити не личить”*, *“На мою думку, цей вчинок не робить Вам честі”*. Вибирати мовну конструкцію без займенника *ти* чи *Ви*, щоб перенести центр докору із суб’єкта вчинку на сам вчинок. Порівняйте: *“Ви це недобре сказали”* і *“Це було недобре сказано”*. Відповідь на критику може являти собою: вибачення, заперечення, з’ясування.

*Висловлення сумніву й власного погляду.* Не намагатися нав’язувати людям свою точку зору або командувати ними, а висловлювати пропозиції або зауваження тактовно і ввічливо. Не можна керівникові прямо щось наказати, але можете сказати: *“Як ви поставитеся до того, якби?..”* і т.д. Спочатку висловіть схвалення і згоду, а лише потім заперечення: *“Я цілком поділяю ваші погляди на..., проте...”*. Фрази, що демонструють бажання обстоювати свою позицію: *“Сподіваюся, ви погодитесь, що існує й інший варіант рішення, якраз його я хотів би з вами зараз обговорити”*. Фрази для висловлення несхвалення, незгоди і відмови: *“Ми дуже цінуємо ваші зусилля, але, на жаль, не можемо погодитися з цією пропозицією”*.

*Етикет прощання.* Право попрощатись має старший за віком, вищий за соціальним статусом, жінка.

Якщо ви збираєтеся йти, потрібно дочекатися паузи в розмові і, вставши, сказати співрозмовникам: *“До побачення. Сподіваюся, ми ще зустрінемося”*. Можна коротше: *“Радий був побачитися з Вами”*. Якщо один із співрозмовників виразив надію на нову зустріч, інший повинен їй відповісти: *“Я також сподіваюся”* або просто *“Дякую”*.

Покидаючи групу людей, достатньо просто кивнути, посміхнутися і піти. Не потрібно старатися, щоб кожний з присутніх помітив, що ви прощаєтеся.

Залежно від того, як людина розуміє етикетні норми, який зміст в них вкладає, якою мірою вона їх взагалі враховує в спілкуванні, вона може як полегшити собі ділове спілкування, зробити його більш ефективним, допомогти у вирішенні поставлених завдань і досягненні мети, так і утруднювати це спілкування або навіть зробити його неможливим.

Для успіху будь-якої діяльності на роботі необхідно: бути чемним у спілкуванні з людьми будь-якого рангу; у службовому приміщенні говорити мало і неголосно; по телефону розмовляти напівголосно і стисло; стежити за культурою мовлення.

Дотримання правил і вимог етикету є обов’язковим для всіх, адже це сприяє створенню сприятливого клімату для людей, зайнятих загальним процесом. Доведено, що добрий настрій позитивно впливає як на здоров’я людини, так і на продуктивність її праці. Не випадково великі фірми та корпорації створюють власні *Кодекси честі чи Правила поведінки*, в яких передбачено етичні норми взаємин та правила службового етикету. «Мистецтво спілкування, знання психологічних особливостей і застосування психологічних методів вкрай необхідні фахівцям, робота яких припускає постійні контакти типу «людина-людина»... Та вміння будувати відносини з людьми, знаходити підхід до них, прихилити їх до себе потрібне кожному» [1, С. 100].

У багатьох зарубіжних фірмах багато уваги приділяється саме створенню сприятливого морально-психологічного клімату шляхом упровадження і дотримання правил етикету. У багатьох японських фірмах, офісах працівники сидять обличчям один до одного, аби легше було спілкуватися. У цьому самому приміщенні працює їхній керівник, з яким у таких умовах легше розв'язувати ділові проблеми. Керівники та пересічні працівники тут не мають жодних відмінностей щодо умов праці та відпочинку. Це дає їм не лише відчуття рівноправності, а й однакової відповідальності. Працівників часто збирають разом, щоб обговорити питання політики фірми, етики бізнесу. При цьому не стільки даються рекомендації зверху, скільки вислуховується думка підлеглих.

Окремі організації в Україні також вже мають певний досвід етико-психологічної підтримки працівників. У деяких вищих навчальних закладах, наприклад, створено *психологічні служби*, на окремих підприємствах України створено *протокольні служби*. Проте такий досвід поки що впроваджується.

Існують різні засоби і способи підвищення рівня етичності ділового спілкування. Як приклади підвищення показників етичності поведінки як керівників, так і рядових працівників можна навести таке: *розробка етичних нормативів на підприємстві, створення комітетів і комісій з етики, проведення соціальна-етичних ревізій, навчання етичній поведінці (комунікативні тренінги)*.

Етичні нормативи ділового спілкування і поведінки повинні описувати загальну систему і правила етики, яких, на думку організації, повинні дотримуватися її працівники. Ці нормативи розробляються з метою поліпшити ділове спілкування на різних рівнях і в різних сферах діяльності установи. Мета їх створення – встановлення нормальної етичної атмосфери і визначення етичних рекомендацій при ухваленні рішень. Кожне підприємство, якщо воно дорожить своєю репутацією, прагнути того, щоб затвердити у себе вищі стандарти етики ділового спілкування.

**Висновок з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, для досягнення успіху у діловій сфері важливо навчитись спілкуватись із дотриманням вимог до культури усного й писемного ділового мовлення, налагоджувати взаємини із діловими партнерами, володіти етичними й етикетними нормами ділового спілкування.

#### Джерела та література

1. Ломачинська І. М. Професійна етика: навчальний посібник для дистанційного навчання / І. М. Ломачинська // За наук. ред. В.І. Ярошовця. – К.: Університет «Україна», 2005. – 227 с.
2. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування / Я. Радевич-Винницький. – Львів: СПОЛОМ, 2001. – 223 с.
3. Сагайдак О. П. Дипломатичний прокол та етикет: навчальний посібник / О. П. Сагайдак. – К.: Знання, 2006. – 380 с.
4. Тимошенко Н. Л. Корпоративна культура: діловий етикет: навчальний посібник / Н. Л. Тимошенко. – К.: Знання, 2006. – 391 с.
5. Шеломенцев В. И. Этикет и культура общения: учебное пособие / В. И. Шеломенцев. – К.: Наука, 1995. – 237 с.

#### References

1. Lomachynska I. M. Profesijna ety`ka: navchal`ny`j posibny`k dlya dy`stancijnogo navchannya / I. M. Lomachynska // Za nauk. red. V.I. Yaroshovcya. – K.: Unversy`tet «Ukrayina», 2005. – 227 s.
2. Radevy`ch-Vy`nny`cz`ky`j Ya. Ety`ket i kul`tura spilkuvannya / Ya. Radevy`ch-Vy`nny`cz`ky`j. – L`viv: SPOLOM, 2001. – 223 s.
3. Sagajdak O. P. Dy`plomaty`chny`j prokol ta ety`ket: navchal`ny`j posibny`k / O. P. Sagajdak. – K.: Znannya, 2006. – 380 s.
4. Ty`moshenko N. L. Korporaty`vna kul`tura: dilovy`j ety`ket: navchal`ny`j posibny`k / N. L. Ty`moshenko. – K.: Znannya, 2006. – 391 s.
5. Shelomencev V. Y`. Ety`ket y` kul`tura obshheny`ya: uchebnoe posoby`e / V. Y`. Shelomencev. – K.: Nauka, 1995. – 237 s.

*Наталія Іовхимчук. РЕЧЕВО-КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ ДЕЛОВОГО ЭТИКЕТА. В статье освещаются вопросы делового этикета, в частности речевой*

комунікації як складової підвищення культури об'єднання. Речево-комунікативна культура передбачає виробку етичних норм об'єднання, які характеризують загальну культуру людини. В дослідженні розкривається зміст поняття «етикет», «деловий етикет», «речевої етикет», «правила об'єднання». Систему речевої етикет нації складає сукупність всіх можливих етикетних формул. Структуру ж її визначають наступні основні елементи комунікативних ситуацій: звернення, привітання, прощання, вибачення, вдячність, побажання, прохання, знайомство, привітання, запрошення, пропозиція і т. ін. Між ними виділяються ті, що використовуються при встановленні контакту між розмовляючими - формули звернень і привітань; при підтримці контакту - формули вибачення, прохання, вдячності і др.; при завершенні контакту - формули прощання, побажання.

**Ключові слова:** етикет, деловий етикет, речевої етикет, правила об'єднання, привітання, формули прощання, формули вибачення, формули вдячності, формули знайомства.

**Nataliya Iovhynchuk. SPEECH-COMMUNICATIVE CULTURE AS A COMPONENT OF BUSINESS ETIQUETTE.** The article highlights the issue of business etiquette, including speech communication as a component of improving the culture of communication. Speech-communicative culture involves making ethical norms of communication that characterize the general culture of the person. The study revealed the concept of "etiquette", "business etiquette", "speech etiquette", "rules of communication." The system of the nation speech etiquette is the set of all possible formulas etiquette. Its structure is determined following elements communicative situations: address, greeting, farewell, forgiveness, gratitude, wishes, requests, dating, greetings, invitations and offers. Among them include those used in clarifying contact between speakers - formulas appeals and greetings; while maintaining contact - Formula apologies, requests, thanks, etc.; the termination contact - Formula farewell wishes.

**Keywords:** etiquette, business etiquette, language etiquette, rules of communication, greeting, farewell, forgiveness, gratitude, familiarity.

Стаття надійшла до редколегії 27.02.2017 р.

УДК 811.111:378.147

Тетяна Книш

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Стаття присвячена поліпшенню організації пізнавальної самостійної роботи студентів немовних спеціальностей; вона висуває на перший план проблему розвитку критичного мислення - здатність студентів аналізувати, оцінювати, відобразити свою навчально-пізнавальну діяльність, що сприяє формуванню незалежних робочих навичок студента у вивченні іноземної мови. Основним завданням вивчення іноземної мови студентами, є отримання комунікативної компетенції, яка дозволяє їм використовувати іноземну мову на професійному рівні, а також для цілей самоосвіти. Комунікативна компетентність відноситься до здатності студентів, знайомитися з мовними зразками, які використовуються в конкретних сферах, ситуаціях, умовах і цілях комунікації. Загальними завданнями вивчення іноземної мови на сучасному етапі є формування незалежних робочих навичок в межах професії та розвиток творчого потенціалу студентів.

**Ключові слова:** самостійна робота, студенти, іноземна мова, викладач, навички, ефективність, заняття, вправи.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** В умовах створення єдиного правового, економічного та інформаційного простору постійний розвиток особистості і здатність адекватно реагувати на зміни в світі стали необхідністю. Таким чином, зараз не достатньо здобути певну кількість знань; людина повинна бути відкритою до самоосвіти, бути в змозі вирішувати наукові, соціальні завдання, критично мислити. На шляху вступу України в світову спільноту, країна ставить перед собою мету – забезпечення відповідних умов для отримання високого рівня освіти. Забезпечення таких умов, з метою формування компетентного спеціаліста, можливе лише в межах ділової співпраці в діаді студент – викладач. Важливою умовою досягнення цієї мети є самостійна робота студента як суб'єкта, який в співпраці з викладачем планує, здійснює та оцінює свої результати.

Самостійна робота з іноземної мови студентів немовних спеціальностей є особливою формою самоосвіти. Вона має багатофункціональний характер і допомагає оволодіти іноземною мовою як необхідною професійною складовою сучасного спеціаліста, сприяє формуванню навичок автономного отримання знань та розвитку інформаційної культури. Введення нових державних освітніх стандартів призвело до того, що значна частина роботи з засвоєння навчального матеріалу переноситься на позааудиторні заняття студентів [1].

В структурі нових навчальних планів та програм скорочується кількість аудиторних занять виділених на вивчення іноземних мов на немовних спеціальностях та збільшується об'єм та кількість годин, які виділяються для організації самостійної роботи студентів. У зв'язку з цим, виникає необхідність перебудови всього навчального процесу та пошуку нових форм й методів організації самостійної роботи студентів.

При цьому зміст та об'єм програм не зазнали суттєвих змін. Невідповідність між об'ємом знань, який повинен засвоїти студент, та часом виділеним для цього, спонукає викладачів шукати ефективні форми організації самостійної роботи студентів для засвоєння предмету, що дало б змогу уникнути зниження якості підготовки спеціалістів. Самостійна робота найбільш точно визначена І.А.Зимньою, яка зазначає, що виконання самостійної роботи вимагає досить високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Самостійна робота студентів завжди знаходилася в центрі уваги методистів, лінгвістів та педагогів, оскільки беззаперечним є той факт, що лише цей вид роботи сприяє покращенню умінь і навичок систематично отримувати знання й забезпечує можливість самовдосконалення професійного зростання та інтелектуального розвитку. Самостійна робота покращує мислення, креативність, уміння знаходити вирішення проблем, а також здатність застосовувати свої знання в абсолютно новому оточенні.

Найбільш вагомий внесок у формування навичок самостійної роботи студентів зробили І. А. Зимня, Н. І. Жинкін, С. Ф. Шатілов, Л. С. Панова, Н. М. Шкляєва, О. І. Вишневський, Т.Ф.Андрющенко, М.Ф. Овчар Б. В. Коряковцева Н.Ф. Ляховицький М.В. Підкасистий П.І. та ін..

У методиці розглядаються різні аспекти навчання самостійній роботі, цій темі присвячено багато робіт вітчизняних та зарубіжних учених (Н.М. Андронкіна (2001), Гальскова, Н.Д. (2000), Швалова, Г.В. (2008), Л. Ф. Дедусь, А. Э.Григорян (2015), А.Е. Можеєвская, Я.А. Жиргалова (2016), J.Reid (1988), М. Scheraga (1990), L.D.Latulippe (1992), L.Bates (1993), А.Hogue (1996), С.Tribble (1996), Т.Hedge (1997), S.Langosch (1999), V.Evans (2000), G.King (2000) та ін.).

Проте, залишається недостатньо вивченою проблема організації самостійної роботи під час навчання студентів немовних спеціальностей іноземній мові з урахуванням їхніх системних, нормативних та узуальних особливостей.

Враховуючи особливості заняття з іноземної мови, яке фокусується на культурному аспекті навчання, а також вивченні мови, автори Н. Tanyeli і С. Kuter, прийшли до трьох основних висновків: по-перше, більшість студентів мають позитивне ставлення до вивчення іноземної мови, англійської зокрема, що має вирішальне значення для розвитку самостійності на занятті. По-друге, дослідження показують, що студенти, як правило, вважають себе недостатньо самостійними на заняттях з англійської мови і чекають якогось контролю з боку викладача чи вимагають його підтримки. По-третє, дослідження показало, що викладачі не сприймають студентів як самостійних учнів цільової мови, в нашому випадку англійської [6].

Говорячи про формування навичок самостійної роботи студентів, необхідно мати на увазі дві тісно пов'язані між собою задачі. Перша з них полягає в розвитку автономії студентів у навчальній діяльності, навчання їх самопізнанню, вмінню формувати свій світ; друга - навчити їх використовувати свої власні знання в теорії та на практиці.

**Мета статті.** Наша стаття спрямована на детальне вивчення даного питання, з метою отримання цілісної картини проблеми, яка пов'язана з розвитком самостійності студентів на заняттях з іноземної мови в межах особистісно-орієнтованого підходу в освіті.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Завданням самостійної роботи студентів з іноземної мови на немовних спеціальностях є формування навичок роботи з іншомовними професійно-орієнтованими джерелами інформації (читання, переклад, творче переосмислення інформації, її особистісна оцінка та подальше використання), а також формування навичок усного мовлення (говоріння, аудіювання). Основною формою процесу оволодіння іноземною мовою є практичне заняття, на якому безпосередньо здійснюється організація самостійної роботи студента, контроль з боку викладача, а також взаємоконтроль та самоконтроль.

Виконуючи самостійну роботу кожен студент безпосередньо стикається з новим матеріалом, з необхідністю вибору потрібної інформації для вирішення певних завдань, з пошуком відповідей на запитання. Таким чином тут проявляється його індивідуальність та особистісні інтереси, активність, ініціативність та творчий підхід. Місце, час проведення самостійної роботи, форми контролю можуть бути різними. Це може бути самостійна на аудиторних заняттях, самостійна робота під контролем викладача в формі тестів, консультацій, заліків, екзаменів, а також позааудиторна самостійна робота. Всі форми самостійної роботи взаємопов'язані і найбільший ефект дає комплексне використання всіх її видів.

Для їх успішної реалізації необхідна мотивація та розуміння студентами важливості самостійної роботи; контроль за виконанням самостійної роботи в будь-якій формі (тести, аудіювання, читання, виконання письмових завдань, реферування, презентації, дискусії, круглі столи, проекти і т. ін.) а також, забезпечення та використання спеціальних навчальних посібників, сучасних мультимедійних засобів, і особливо, інтернет-ресурсів.

Під час організації самостійної роботи студентів немовних спеціальностей вищих закладів освіти необхідно враховувати реальний рівень їх знань та умінь. Це може бути низький рівень знань з граматики, малий лексичний запас, відсутність навичок самостійної роботи, тому викладачеві в такій групі необхідно спрямувати навчальний процес в певне русло, полегшити оволодіння матеріалом, зняти певні труднощі. Організуючи самостійну роботу, викладач повинен ставити конкретні завдання, допомагати студентам швидко орієнтуватися в навчальному матеріалі, організувати роботу таким чином, щоб з найменшими затратами навчального часу досягти поставленої мети. Викладачу слід створити на занятті атмосферу творчості, в якій кожен студент може повністю реалізувати свої здібності, творчий потенціал. Важливо давати такі завдання, в яких студент повинен здобути ці знання, творчо вирішити завдання, сформулювати свою власну думку з певних питань. Таким чином, завдання викладача визначити об'єм і зміст самостійної роботи студентів, забезпечити її раціональну організацію та навчити студентів самостійно отримувати та обробляти інформацію [3].

Звичайно, на початковому етапі навчання, коли у студентів ще недостатній рівень знань, завдання з самостійної роботи повинні бути не складними. Контроль за виконанням самостійної роботи та засвоєнням матеріалу доцільно здійснювати у вигляді тестів.

В подальшому завдання для самостійної роботи переростають у варіативні творчі роботи. На цьому етапі свою ефективність підтверджують активні методи навчання та творчі завдання, які відіграють особливу роль як фактор, який стимулює самостійну роботу студентів при виконанні творчих робіт-проектів, презентацій, конкурсів, круглих столів, особливо якщо їх тема пов'язана з актуальними питаннями їх майбутньої спеціальності. Ця діяльність викликає особливий інтерес у студентів, а її виконання сприяє більш глибокому вивченню предмета, розвиває критичне мислення та здатність самостійно шукати, систематизувати та аналізувати необхідну інформацію. Іноземна мова використовується як засіб отримання нових знань, а робота з виконання творчих завдань збагачує словниковий запас, розширює лінгвістичні навички та їх застосування в різних сферах, тобто, дає можливість охопити весь спектр завдань, які включено в програму навчання професійноорієнтованій іноземній мові.

Активна самостійна робота студентів можлива лише за наявності серйозної, міцної мотивації. На більш старшому етапі навчання самим сильним зовнішнім мотивуючим

фактором є усвідомлення того, що вивчення мови – це підготовка до подальшої професійної діяльності, запорука успішного кар'єрного росту спеціаліста. Цей мотивуючий фактор стимулює інтерес та прагнення до вдосконалення знань з іноземної мови. Серед внутрішніх мотивуючих факторів, які необхідно враховувати при розробці завдань, є усвідомлення студентами корисності роботи, яку вони виконують. Стимулом є те, що знайомство із зарубіжною інформацією зі спеціальності дасть можливість більш глибоко вивчити новітні технології, проблеми та досвід організації виробництва в інших країнах, що збільшить кругозір та знання студентів, буде сприяти покращенню знань з іноземної мови. Завдання щодо дослідження якоїсь проблеми, участь в конкурсах, дебатах викликають бажання до змагань, що також мотивує процес навчання.

Значний інтерес викликає у студентів обговорення та дебати щодо актуальних питань, які стосуються їх майбутньої професії. Вони показують неформальне відношення до підготовки дискусії, пошук та систематизацію нової інформації зі спеціальності у науково-популярних джерелах з метою переконливого та аргументованого висловлювання своєї точки зору, вміння захищати свою думку, критикувати погляди своїх опонентів.

Для підготовки презентацій студенти самостійно вивчають джерела інформації, що дає змогу кожній роботі ставати продуктом індивідуальної творчості. В процесі підготовки створюються умови для розвитку мотивації до вивчення іноземної мови, розширюються фонові знання студентів, їх кругозір та інформативність, також розвиваються інтелектуальні функції: аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення, формується логіка мислення.

Роль викладача в організації самостійної роботи визначається конкретними завданнями, які вирішуються студентами в залежності від етапу навчання та рівня підготовки. На початковому етапі викладач виступає джерелом інформації, а в подальшому організатором, який здійснює контроль якості виконаних навчальних завдань, аналізує підсумки групової індивідуальної роботи.

Ефективність самостійної роботи студентів обумовлюється низкою факторів, серед яких найважливішими є: готовність студента до самостійної роботи; оптимальна організація самостійної роботи та її корекція педагогом. Готовність студентів до самостійної роботи визначається: наявністю оптимальної мотивації до оволодіння іноземною мовою; сформованими навичками самостійної роботи в читанні, говорінні, аудіюванні, письмі; оволодіння навичками ефективної роботи з довідниковою літературою, словниками; уміння працювати з технічними засобами навчання. Ефективна організація самостійної роботи студентів з боку викладача це, відповідно: дослідження, індивідуальний облік, формування мотивації до вивчення студентом іноземної мови; цілеспрямована діяльність з розвитку у студентів самостійної роботи в читанні, говорінні, аудіюванні, письмі; цілеспрямована діяльність з розвитку навичок ефективної роботи з довідниковою літературою та словниками; навчання студентів роботі з технічними засобами навчання.

Існує декілька класифікацій завдань з самостійної роботи студентів: навчальні завдання, на яких викладач дає студентам завдання і показує як його робити [4]; тренувальні завдання – виконання завдань за зразком; пошукові завдання – самостійно виконані студентами.

Завдання для самостійної роботи студента повинні бути чітко сформульовані, розмежовані, їх об'єм повинен бути визначений годинами згідно навчальної програми. Результати самостійної роботи студента повинні контролюватися викладачем. Ці результати оцінюються та враховуються в поточній та підсумковій атестації з дисципліни. Слід відзначити, що завдання самостійної роботи студентів повинні бути диференційованими. На початковому етапі навчання самостійна робота студентів носить, більшою мірою, репродуктивний характер. Студенти опановують алгоритми виконання практичних дій, виконують вправи, призначені для розвитку всіх видів мовної діяльності: аудіювання, читання, письма, розмовної мови. Завдання можуть мати як груповий так і індивідуальний характер. На більш пізніх етапах домінують завдання творчого характеру (проекти,

реферати, рецензування студентських робіт самими студентами, складання глосаріїв, підготовка та написання наукових статей і т. ін.). Мірою формування у студентів навичок та знань поступово ускладнюються і завдання; допомога викладача набуває консультативного характеру, а самостійність самих студентів збільшується, тим самим підвищується якість навчальної діяльності. Самостійна робота студента з вивчення іноземної мови також містить в собі заучування лексичних одиниць, оволодіння правилами словотворення та граматики, читання текстів вголос, у відповідності з правилами читання, постановку запитань, відповіді до текстів, переклад на рідну мову (усний та письмовий) [5].

Розвиток навичок самостійної роботи з читання, говоріння, письма здійснюється на основі комунікативного підходу, з допомогою реальних мовних ситуацій, інтерв'ю з конкретними людьми, використання уривків з виступів, телефонних розмов і т.ін. Таким чином, ми позбавляємо студента від страху спілкуватися іноземною мовою, посилюємо віру у власні сили та мотивуємо студента до цього спілкування, розвиваємо навички «живого» спілкування, контекстного вживання ідіоматичних виразів, сленгової та розмовної лексики, що сприяє одночасному розвитку усіх мовних навичок – від усного та писемного мовлення до читання та аудіювання.

Для розвитку навичок читання ефективними є, як показує практика, тексти невеликого об'єму та різного змісту (журнальні статті, інтерв'ю, уривки літературних творів, веб-сайти, рекламні статті, уривки з енциклопедій і т.ін.) Завдання до цих текстів можуть бути різними.

1. Відповісти, «так» чи «ні».
2. Співвіднести заголовки з абзацами.
3. Розмістити абзаци у логічній послідовності.
4. Знайти помилки в тексті.
5. Заповнити пропуски в тексті, відновлюючи інформацію.
6. Висловити особисте відношення до прочитаного.
7. Визначити значення виділених слів.

В сфері говоріння найкращим варіантом організації самостійної роботи є завдання на постановку рольової гри та на підготовку до обговорення проблеми.

Під час роботи з розвитку навичок самостійної роботи з англійським письмом можна використовувати наступні завдання комунікативної спрямованості:

1. Написання приватного та офіційного (ділового) листа.
2. Опис події.
3. Написання рекламного тексту.
4. Розробка контенту для веб-сайту.
5. Підготовка інтерв'ю.

Важливою частиною цієї роботи повинна бути, звичайно, і грамика. Використовуючи для роботи над грамикою аналітичний підхід, викладач надає студенту можливість самостійно сформулювати правила використання грамичних структур чи форм, а потім порівняти їх з тими правилами, які дані в підручнику.

**Висновок з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Дуже важливою є діяльність педагога щодо навчання студента ефективній самостійній роботі з словниками та довідниками. Необхідно пояснити студентам основні принципи організації такої літератури, загальні принципи роботи з нею, загальну структуру довідкової літератури з різних галузей знань, які можуть бути потрібні студенту під час самостійної роботи. Виконання практичних порад і рекомендацій викладача, щодо організації та змісту самостійної роботи, дасть можливість студенту успішно здійснювати оволодіння іноземною мовою.

Таким чином, самостійна робота студентів є однією з необхідних умов успішного навчання іноземній мові, вона передбачає індивідуалізацію завдань, свободу дослідницького пошуку, орієнтацію на формування професійних компетенцій, збільшення творчої активності студентів, що забезпечує застосування практично-орієнтованих навчальних матеріалів та інтеграція міжпредметних зв'язків.



## Джерела та література

1. Андронкина, Н.М. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности/ Н.М. Андронкина// Обучение иностранным языкам в школе и вузе. – СПб., 2001. – С. 150–160.
2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя/ Н.Д. Гальскова. – М.: АРК-ТИ, 2000. – 136 с.
3. Дедусь Л. Ф. Самостоятельная работа студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе/ Л. Ф. Дедусь, А. Э. Григорян// Обучение иностранным языкам в школе и вузе. – СПб., 2015. – С. 57–63.
4. Зимняя, И.А. Основы педагогической психологии: учебное пособие/ И.А. Зимняя – М.: Просвещение, 1980. – 528 с.
5. Kopzhasarova U. I., Manuilova N. A. DEVELOPMENT OF STUDENTS INDEPENDENT WORK AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES. International Journal Of Applied And Fundamental Research. – 2016. – № 1 – URL: [www.science-sd.com/463-24967](http://www.science-sd.com/463-24967) (10.02.2017).
6. N. Tanyili, S. Kuter, Examining Learner Autonomy in Foreign Language Learning and Instruction. Eurasian Journal of Educational Research, 2013.

## References

1. Andronkyna, N.M. Problemy obucheniya ynojazыchnomu obshheniju v prepodavanuu ynostrannogo jazыka kak specyал'nosti/ N.M. Andronkyna// Obucheniye ynostrannым jazыkam v shkole y vuze. – SPb., 2001. – S. 150–160.
2. Gal'skova, N.D. Sovremennaja metodyka obucheniya ynostrannым jazыkam: posobyе dlja uchytelja/ N.D. Gal'skova. – M.: ARK-TY, 2000. – 136 s.
3. Dedus' L. F. Samostojatel'naja rabota studentov pry obucheniyy ynostrannomu jazыku v nejazykovom vuze/ L. F. Dedus', A. Э. Grygorjan// Obucheniye ynostrannым jazыkam v shkole y vuze. – SPb., 2015. – S. 57–63.
4. Zymnjaja, Y.A. Osnovy pedagogycheskoj psyhologyy: uchebnoe posobyе/ Y.A. Zymnjaja – M.: Prosveshhenye, 1980. – 528 s.
5. Kopzhasarova U. I., Manuilova N. A. DEVELOPMENT OF STUDENTS INDEPENDENT WORK AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES. International Journal Of Applied And Fundamental Research. – 2016. – № 1 – URL: [www.science-sd.com/463-24967](http://www.science-sd.com/463-24967) (10.02.2017).
6. N. Tanyili, S. Kuter, Examining Learner Autonomy in Foreign Language Learning and Instruction. Eurasian Journal of Educational Research, 2013.

**Tetiana Knysn. ORGANIZATION OF NON-PHILOLOGY SPECIALITIES STUDENTS' INDEPENDENT WORK AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.** *This article is devoted to the improvement of high school students' cognitive independence; it highlights the issue of critical thinking development – the ability of students to analyze, evaluate, reflect their learning and cognitive activities, that contributes to the formation of student's independent working skills in learning a foreign language. The main task of learning a foreign language is for students to acquire a communicative competence, allowing them to use a foreign language on a professional level and for the purposes of self-education. The communicative competence refers to the ability of students to be familiar with the language patterns used in specific areas, situations, conditions and objectives of the communication. Related tasks of learning a foreign language at the present stage are the formation of independent working skills within the profession and the development of the creative potential of students.*

**Keywords:** independent work, students, foreign language, teacher, skills, effectiveness, classes, exercises

**Татьяна Кныш. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ.** *Данная статья посвящена улучшению организации познавательной самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей; она выдвигает на первый план проблему развития критического мышления – способность студентов анализировать, оценивать, отражать их учебно-познавательную деятельность, что способствует формированию независимых рабочих навыков студента в изучении иностранного языка. Основной задачей изучения иностранного языка студентами неязыковых специальностей, является приобретение коммуникативной компетенции, что позволяет им использовать иностранный язык на профессиональном уровне, а также для целей самообразования. Коммуникативная компетентность относится к способности студентов, ознакомление с языковыми образцами, которые используются в конкретных областях, ситуациях, условиях и целях коммуникации. Общими задачами изучения иностранного языка на современном этапе являются формирование независимых рабочих навыков в рамках профессии и развитие творческого потенциала студентов.*

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, студенты, преподаватель, навыки, эффективность, занятия, упражнения.

Стаття надійшла до редколегії 01.03.2017 р.

Лариса Корміна

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)***МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ У НАВЧАННІ: ЕМОЦІЙНО-ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ<sup>1</sup>**

*Формування світоглядних знань студентів є важливою соціально-педагогічною проблемою. Усвідомлення викладачами ВНЗ особливостей, причин і факторів, які впливають на вироблення світоглядних знань студентів, забезпечить повноцінну реалізацію науково-методичних основ їхнього формування.*

*Мета статті – обґрунтувати важливість впливу особистісно-ціннісного ставлення до знань на формування і спрямованість світоглядних знань студентів.*

*Визначено, що методика викладання навчальних дисциплін має забезпечити кожному студенту статус суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, що зумовлює стійкий пізнавальний інтерес і високу емоційно-вольову схильність до розгляду світоглядних проблем, сприяти формуванню у них позитивного емоційного ставлення до об'єктивно-істинного знання та адекватних його оцінок. Охарактеризовано показники емоційно-ціннісного критерію визначення рівня сформованості світоглядних знань студентів.*

*Ключові слова:* світогляд, світоглядні знання, студенти, навчально-пізнавальна діяльність, емоційне ставлення до знань.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Студентський вік є вагомим етапом у світоглядному становленні індивіда. У студентському віці завершується формування світогляду особистості, вона визначається у своєму світовідчутті, світосприйманні, в цілому у світоставленні. Тому актуальним завданням вищої школи є формування світогляду майбутнього фахівця, який відповідає сучасній добі культурно-історичного розвитку, що виводить на перший план необхідність оновлення змісту знань як його базового елемента. Вирішення даної проблеми сприятиме процесу світоглядного становлення молоді людини, яка живе в умовах багатофакторного світоглядного впливу, існування різних світоглядних систем, плюралістичних ціннісних орієнтирів та має право на вільний вибір світоглядних поглядів, на вироблення власної філософії світорозуміння.

**Аналіз наукових досліджень цієї проблеми.** На сьогодні існує чималий філософський доробок у дослідженні процесу формування знань як складової частини світогляду особистості. Серед філософів над нею плідно працювали Р.А. Арцішевський, В.Г. Афанасьєв, В.П. Іванов, Є.В. Осічнюк, Л.В. Скворцов, В.Ф. Черноволенко, В.І. Шинкарук та ін. Аналізуючи структуру світогляду, вчені вказують на її складність, взаємопов'язаність основних елементів, базовим серед яких є пізнавальний [1; 2; 5]. Розгляд процесу формування світоглядних знань як результату внутрішньоособистісного розвитку людини, визначення їх місця у світоглядному становленні особистості, аналіз психологічних закономірностей утворення світоглядних знань на різних вікових етапах так чи інакше присутні у дослідженнях психологів Л.С. Виготського, Л.І. Божович, Г.Є. Залеського, Д. Б. Ельконіна, С.Л. Рубінштейна, П.Р. Чамати та ін. Педагогіка розглядає дану проблему переважно з практичного погляду, аналізуючи змістові, структурні і методичні основи процесу. Слід відзначити праці видатних педагогів П.П. Блонського, А. Дістервега, Я.А. Коменського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського. Різні аспекти вивчення названої педагогічної проблеми, які мають важливе значення для розробки і вдосконалення методики формування світоглядних знань особистості, виявлено в працях І.Д. Беха, Н.М. Буринської, С.У. Гончаренка, І.О. Зимньої, І.А. Зязюна, В. Р. Ільченко, В.М. Максимової, Л.В. Никонорової, Н.Г. Ничкало, Е.Л. Носенко, В.Ф. Паламарчук, І.В. Сисоєнка, А.В. Степанюка, І.Ф. Харламова.

Вважаємо обґрунтованою і важливою думку, що світогляд - це не лише форма теоретичної самосвідомості, але й особливий, духовно-практичний спосіб ставлення людини до світу [4]. Відтак правомірним є твердження, що процес формування світоглядних знань

передбачає особистісне освоєння знання – переведення його із об'єктивної форми у суб'єктивну діяльну здатність людини [5].

**Мета** статті – обґрунтувати важливість впливу особистісно-ціннісного ставлення до знань на формування і спрямованість світоглядних знань студентів.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Навчання у вищій школі формує широкий погляд на світ, породжує нові інтереси, виховує здатність особистості аналізувати, оцінювати власну діяльність. Навчальна діяльність є провідною у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Навчальна діяльність у студентському віці характеризується:

- зміною та ускладненням розумової діяльності, а саме: усвідомленням її мети, розвитком мотивації до самостійної творчої праці, розвитком інтересів теоретико-пізнавальної спрямованості;

- вдосконаленням мислення, пам'яті, уваги, уяви;

- розвитком соціальної самосвідомості студента, розширенням світу його соціальних зв'язків і відносин;

- глибоким і критичним пізнанням себе, своїх здібностей і можливостей;

- формуванням власного ідеалу людського “Я”.

Ми стверджуємо, що у процесі навчальної діяльності студентів формуються: а) пізнавальні основи світоглядних знань, якими є засвоєння значної за обсягом суми наукових знань і розвиток науково-теоретичного мислення, без чого неможливим стає об'єднання знань в єдину систему; б) емоційно-особистісні основи світоглядних знань, оскільки останні є не просто логічною системою, а системою знань, яка виражає ставлення особистості до світу, її головні ціннісні орієнтації.

Однак недостатньо визначити світоглядний аспект змісту і структури знань, оволодіння якими впливає на формування світогляду студентів. Необхідно враховувати й те, що інтеграція світоглядних знань у кінцевому результаті відбувається у свідомості й діяльності особистості та має індивідуальний характер.

У загальному вигляді процес формування світоглядних знань студентів, на наш погляд, здійснюється у такій послідовності: суб'єкт-предмет (об'єкт) - ставлення - діяльність - світоглядне знання, де суб'єктом виступає студент, а предметом - наукові знання, з якими він взаємодіє. Наявність суб'єкта і предмета самі по собі не забезпечують їхню взаємодію. Вона між ними відбувається лише тоді, коли у суб'єкта виникає певне ставлення до предмета, який у цьому разі стає об'єктом. Об'єктом, з яким індивід взаємодіє, стають ті знання, які відповідають таким вимогам: відповідність предмета ціннісним орієнтаціям студента, які сформувалися раніше і можуть бути виявом загальних настанов сім'ї, школи, суспільства тощо; наявність новизни змісту і здатність його викликати у студента зацікавленість, пізнавальний та професійний інтерес; посиленість предмета для студента, тобто відповідність предмета тому досвіду, яким студент володіє.

Отже, ставлення до предмета формується у студента на основі пізнавальних, життєвих та професійних потреб, для розв'язання яких він вступає в контакт з предметом, роблячи його об'єктом свого впливу і підпорядковуючи власним інтересам, визначаючи його індивідуально-особистісну значущість. Це ставлення і є першоосновою діяльності.

Діяльність передбачає пізнання і перебудову об'єкта, а також оцінку його та вимагає активізації інтелектуальної, мотиваційної, емоційної сфер особистості. Реконструйоване та світоглядно інтерпретоване знання стає складовою частиною цілісної системи світоглядних знань студента. Здійснюючи трансформаційну діяльність, студент водночас змінює і себе. Відбувається перетворення соціального досвіду в особистісний, що сприяє процесу самотворення особистості, її світоглядному становленню. Діяльність студента розгортається у трьох напрямках:

- 1) студент сприймає і засвоює зовнішній світ за посередництвом знань;

2) у процесі життєдіяльності студент також впливає на зовнішній світ, мобілізуючи цілий арсенал своїх якостей і функцій, що стосуються розумової, вольової, емоційної сфер; забезпечує свої потреби та самовдосконалюється;

3) індивід визначає своє ставлення до всього, з чим стикається - до природи, суспільства, соціальних інститутів, до окремих людей, до самого себе - і таким чином формує стійку систему власних поглядів, переконань, звичок.

Отже, засвоєння предмета, вплив на нього і формування ставлення до нього складають зміст світоглядної діяльності студента.

Формування цілісної системи світоглядних знань сучасного студента передбачає створення такої системи, яка являє собою сукупність філософськи осмислених, обґрунтованих, узагальнених знань про природу, суспільство, людину, Всесвіт, у центрі якої знаходиться сам студент, особистісне "Я". Саме доповнення системи особистісним "Я" робить її педагогічною, формуючою, оскільки забезпечує усвідомлення кожною людиною свого місця і ролі в усіх компонентах даної системи. Відсутність особистісного "Я" знеособлює світоглядну систему, яка є свідченням індивідуально-діяльнісного ствердження людини у світі.

В основі нашого підходу лежить розуміння необхідності створення таких умов навчання і виховання, які дозволяли б вивести студента на світоглядний рівень професійно-ціннісних орієнтацій, підвели б його до усвідомлення необхідності сформувати цілісну, достатньо несуперечливу систему світоглядних знань. Формування дієвих світоглядних знань студентів залежить не лише від визначення їх змісту, а й від застосовуваних викладачем продуктивних технологій навчання. І перш за все, це забезпечення кожному студенту статусу суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності і спілкування.

У процесі формування світоглядних знань студентів слід враховувати кілька важливих характеристик студента як діяльної істоти. По-перше, студент є носієм певного набутого раніше досвіду та сформованих особистісних світоглядних установок, поглядів. Крім того, кожний студент має індивідуальні особливості (вольові якості, темперамент тощо). Ефективність формування світоглядних знань студента значною мірою залежить від того, наскільки точно враховано його досвід та здатність (інтелектуальну, емоційно-вольову) сприймати пропонувані світоглядні істини. По-друге, формування світоглядних знань студента супроводжується його активною оціночною діяльністю, яка змушує його постійно знаходитися у стані "внутрішнього діалогу" з оточуючими його людьми, з самим собою, з усім світом, з людством в цілому, як з носієм того знання, яким він прагне оволодіти. По-третє, формування світоглядних знань особистості передбачає активізацію інтелектуальної, мотиваційної, духовної, емоційної, дієво-практичної сфер особистості. Жодна з них не повинна випадати з поля зору викладача. Орієнтація переважно на інтелектуальний аспект діяльності студента спричиняє малорезультативність процесу формування світоглядних знань особистості. Нарешті, у процесі засвоєння світоглядних знань студент виявляє себе як цілісна особистість, хоча часто й суперечлива та непередбачувана.

Аналіз діяльності студентів на заняттях дає нам підстави виділити такі види позиції студентів стосовно отримуваних знань, які при однаковому їх змісті зумовлюють різний рівень сформованості світоглядних знань особистості: активна; суперечливо-невизначена; пасивна; зовні пасивна, але внутрішньо діяльна.

Активна позиція студента виявляється в його діяльному ставленні до змісту питань, які обговорюються на занятті, в причетності до того, що на ньому відбувається, сприяючи тим самим свідомому засвоєнню студентом світоглядних ідей, ґрунтовному оволодінню світоглядними поняттями, розвитку його інтелектуальних здібностей, емоційної чутливості.

Суперечливо-невизначена позиція студента характеризується непослідовністю, ситуативністю у ставленні до світоглядного змісту знань, що створює можливість для співіснування у світогляді студента несумісних знань, поглядів, переконань.

Пасивна позиція студента полягає в байдужому ставленні його до світоглядного змісту навчального матеріалу, у прийнятті тієї чи іншої системи знань без внутрішньої критичності,

власного аналізу. Це часто призводить до нав'язування поглядів, які суперечать світоглядним установкам студента, до домінування у складі засвоєних особистістю знань їх інформативного компоненту, що утруднює набуття знаннями статусу світоглядних.

Студент, який виявляє зовні пасивну позицію, але якому властива внутрішня робота думки, за наявності певних умов (наприклад, коли його невисловлена думка підтверджується, коли долається сумнів, суперечність) може утвердити себе як активна діяльна особистість.

У ході здійснення дослідження ми вивчали досвід викладачів, що дозволило нам виявити ефективні методи і прийоми їхньої роботи, які забезпечують активізацію позиції студентів у процесі формування їх світоглядних знань. Серед них варто назвати такі:

- формулювання та розв'язання проблем, які мобілізують студентів на пізнавально-наукову діяльність, пов'язану з аналізом, встановленням причинно-наслідкових зв'язків, систематизацією і узагальненням отриманих знань;

- створення ситуацій, які вимагають зіставлення життєвих уявлень студентів з науковими фактами, найновішими даними наук;

- розв'язання завдань, які потребують використання життєво-практичного та теоретичного досвіду особистості;

- спонукання студентів до порівняння суперечливих фактів, явищ, до висунення припущень, формулювання світоглядних висновків та узагальнень, до власної постановки питань;

- організація пізнавальних завдань, які спонукають студентів до висловлення особистого ставлення до обговорюваних питань та вимагають від них необхідності й уміння зробити самостійний обґрунтований висновок власної світоглядної позиції;

- розгляд альтернативних розв'язків конкретної світоглядної проблеми з необхідністю самостійного вибору оптимального рішення;

- використання елементів дискусії та дискусійних методів, які спонукають студента до застосування особистісних світоглядних знань для обстоювання власних поглядів, переконань.

Дієвість названих методів і прийомів є очевидною, оскільки їх використання стимулює внутрішню роботу думки студентів, що є передумовою пізнавального інтересу особистості до світоглядних проблем.

Одне із важливих завдань викладача полягає у виробленні у студентів емоційного ставлення до світоглядних ідей, істин. Викладач, який усвідомлює, що емоції є важливим чинником процесу формування світоглядних знань особистості, досягає вагоміших результатів. Адже саме з чуттєвого ставлення починається оцінка студентами предмета пізнання, змісту отримуваних знань. Оскільки світоглядне знання не претендує на самозавершеність, приховує в собі деяку невизначеність, можливість доповнення, то саме завдяки оцінкам і ціннісним установкам вироблювані на ґрунті знання образ світу й самообраз людини коригуються і трансформуються в межах світогляду. Світоглядні знання - це перш за все оціночні знання, тобто такі, які характеризують особистісне значення матеріалу, який вивчається і тієї дійсності, яка в ньому відображена. Атмосфера доброзичливості, психологічної свободи студента стимулює у нього бажання мислити, сприяє виникненню переживань і почуттів, що й активізує формування світоглядних знань особистості.

Виділяємо такі способи створення педагогічних умов, за яких у студентів виникає певне емоційно-оцінне ставлення до отримуваних знань:

- висока змістова інформативність та новизна матеріалу, який вивчається;
- використання яскравих прикладів, фактів для ілюстрації теоретичних положень;
- використання відомостей із біографій видатних осіб у змісті заняття;
- застосування у навчанні таких моделей знання як парадоксальні вправи, алогічні, нестандартні завдання, жарти, вірші тощо;
- створення проблемно-пізнавальних ситуацій;
- застосування евристично-пошукових та дослідницьких прийомів навчальної роботи;

- застосування у навчанні ігрового моделювання;
- різноманітність форм навчальної діяльності, які стимулюють роботу не лише науково-теоретичного, а й образно-емоційного мислення студентів та їх постійне оновлення;
- застосування прийомів оціночного аналізу явищ, ситуацій, з допомогою яких здійснюється використання наукових знань і фіксованого в них досвіду для з'ясування ціннісного значення явищ, ситуацій, подій;
- використання засобів актуалізації особистісних цінностей, які допомагають створити умови для рефлексії власної системи цінностей, яким людина віддає перевагу в актах внутрішнього вибору;
- застосування прийому персоніфікації.

Є всі підстави стверджувати, що доцільним є використання у навчальному процесі різних методів активної самостійної діяльності студентів, які стимулюють особистісне ставлення до матеріалу заняття, привчають їх до самостійної оцінки явищ, обґрунтування своїх знань, поглядів, думок, дають можливість особистості духовно розвиватися і світоглядно визначатися. Разом з тим неадекватно вибрані методи навчання можуть викривити об'єктивну картину світу і його пізнання. Не викликає сумніву проблемний метод ведення лекційних та практичних занять, мета якого - включити студента за посередництвом його власної діяльності у процес відкриття знання для себе, що відповідає сутності світоглядних знань, які завжди є особистісними. Необхідно зауважити, що проблемно-пошукова діяльність студентів є ефективною лише за певних умов, а саме, якщо: студент володіє достатніми опорними знаннями, які забезпечують подальше самостійне просування; ці знання є систематизованими, а не уривчастими; студент уміє рефлектувати, тобто постійно звертатися до свого досвіду, знаходити в ньому потрібні знання і пов'язувати їх між собою; студент уміє бачити і фіксувати непізнаний аспект знань. Тому важливо, щоб викладач обов'язково з'ясував рівень науково-теоретичної підготовки студентів, організовуючи їх пошуково-пізнавальну діяльність. Крім цього, доцільно враховувати, що у студентів, не дивлячись на їхню вікову і соціальну схожість, все-таки різний життєво-практичний досвід і відмінні усталені світоглядні і методологічні уподобання - це й стає основою розбіжностей, дискусій, в яких народжується особиста зацікавленість: треба відстоювати й обґрунтовувати свою позицію. Проблема ситуація світоглядного характеру можлива в пізнавальній, оціночній, діяльній системі.

Багатоаспектність світоглядних знань людини вказує на те, що вони не можуть мати єдиного універсального критерію. Ми пропонуємо визначати рівень сформованості світоглядних знань особистості на основі показників пізнавального, емоційно-ціннісного та практично-діяльностного критеріїв. У розрізі дослідження особистісно-ціннісного аспекту процесу формування світоглядних знань студентів зосередимося на характеристиці емоційно-ціннісного критерію.

Емоційно-ціннісний критерій визначає усвідомлення особистісного ставлення до світоглядного змісту навчального матеріалу і включає такі показники:

- 1) узагальнені світоглядні оцінки фактів, явищ, подій, процесів (власні чи запозичені);
- 2) погляди особистості на об'єктивний світ, природне і соціальне середовище (сформовані чи аморфні);
- 3) розуміння спрямованості власних світоглядних знань (свідоме, недостатньо свідоме чи відсутнє);
- 4) психологічна готовність до засвоєння світоглядних ідей (достатня, низька, відсутня);
- 5) переконаність в необхідності удосконалення і поповнення власних знань про природу, суспільство, людину (стійка чи відсутня);
- 6) якість вибору конкретних аксіологічних орієнтирів як оптимальних в досягненні цілісних знань про світ (вибір свідомий чи випадковий);
- 7) мотивація використання знань особистістю (зовнішня чи внутрішня).

Для визначення рівня сформованості світоглядних знань студентів згідно показників емоційно-ціннісного критерію пропонуємо скористатися представленою таблицею 1.

**Рівень сформованості світоглядних знань студентів  
(емоційно-ціннісний критерій)**

Рівні	Показники			
	Ставлення особистості до науково-теоретичних знань	Розуміння спрямованості власних світоглядних знань	Опора на науково-обгрунтовану систему цінностей	Сформованість власних оцінок
високий	активно-позитивне	Свідоме	Наявна	сформовані
середній	стимульовано позитивне	недостатньо свідоме	наявна в навчальній сфері, відсутня у повсякденній	ситуативно-вибіркові
низький	негативне	відсутнє	відсутня	запозичені

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Важливою умовою активізації процесу формування світоглядних знань студентів є методика викладання навчальних дисциплін, яка забезпечує не лише набуття знань студентами, а й формування у них професійно-ціннісних орієнтацій, особистісного ставлення до отримуваних знань, вироблення умінь і готовності використовувати їх в умовах світоглядного вибору. Подальшого вивчення потребують питання визначення труднощів та суперечностей у процесі вироблення світоглядних знань студентів, які зумовлені випереджаючим формуванням системи цінностей особистості; відмінностями наукових знань як складової наукового світогляду та факторів суб'єктивного світу людини; суперечностями світоглядного становлення особистості.

**Джерела та література**

1. Арцішевський Р.А. Світогляд: сутність, специфіка, розвиток / Р.А. Арцішевський. - Львів, 1986. - 198 с.
2. Введение в философию: Учебник для вузов. В 2 ч., Ч.1 / И.Т. Фролова / под общ. ред. И.Т. Фролова. - М.: Политиздат, 1990. - 367 с.
3. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г.Е. Залесский. - М.: Изд-во МГУ, 1994. - 144 с.
4. Формирование мировоззренческой культуры молодежи / В.Г. Табачковский / отв. ред. В.Г. Табачковский. - К.: Наук. думка, 1990. - 312 с.
5. Шинкарук В.И. Мировоззрение, наука и философия / В.И. Шинкарук // Философские науки. - 1978. - № 1. - С. 98 - 101.

**References**

1. Arcishevs'kyj R.A. Svitogljad: sutnist', specyfika, rozvytok / R.A. Arcishevs'kyj. - L'viv, 1986. - 198 s.
2. Vvedenye v fylosofyju: Uchebnyk dlja vuzov. V 2 ch., Ch.1 / Y.T. Frolova / pod obshh. red. Y.T. Frolova. - M.: Polytyzdat, 1990. - 367 s.
3. Zalesskyj G.E. Psyhologija myrovozzrenenja y ubezhdenyj lychnosty / G.E. Zalesskyj. - M.: Yzd-vo MGU, 1994. - 144 s.
4. Formyrovanye myrovozzrencheskoj kul'tury molodezhy / V.G. Tabachkovskij / отв. red. V.G. Tabachkovskij. - K.: Nauk. dumka, 1990. - 312 s.
5. Shynkaruk V.Y. Myrovozzrenye, nauka y fylosofyja / V.Y. Shynkaruk // Fylosofskye nauky. - 1978. - № 1. - S. 98 - 101.

**Кормина Лариса. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ: ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ АСПЕКТ.** *Формирование мировоззренческих знаний студентов является важной социально-педагогической проблемой. Осознание преподавателями вузов особенностей, причин и факторов, влияющих на выработку мировоззренческих знаний студентов, обеспечит полноценную реализацию научно-методических основ их формирования.*

*Цель статьи - обосновать важность влияния личностно-ценностного отношения к знаниям на формирование и направленность мировоззренческих знаний студентов.*

*Определено, что методика преподавания учебных дисциплин должно обеспечить каждому студенту статус субъекта учебно-познавательной деятельности, что приводит устойчивый познавательный интерес и высокую эмоционально-волевою склонность к рассмотрению мировоззренческих проблем, способствовать формированию у них положительного эмоционального отношения к объективно истинного знания и*

адекватных его оценок. Охарактеризованы показатели эмоционально-ценностного критерия определения уровня сформированности мировоззренческих знаний студентов.

**Ключевые слова:** мировоззрение, мировоззренческие знания, студенты, учебно-познавательная деятельность, эмоциональное отношение к знаниям.

**Kormina Larysa. METHODOLOGICAL BASIS OF FORMATION OF OUTLOOK KNOWLEDGE OF STUDENTS IN TEACHING : THE EMOTIONAL AND PERSONAL ASPECT.** Nowadays a problem of forming coherent outlook knowledge of the individual has become of particular importance, it enables the individual to produce an objective attitude to the world, to himself, to make humanistic oriented outlook choice. The article substantiates that an important condition of revitalization process of formation of outlook knowledge of students is to provide every student by status of subject of teaching and learning activity that causes persistent cognitive interest and high emotional and volitional tendency to resolving outlook problems. It was determined that the method of teaching of academic disciplines should promote not only the acquisition of knowledge by students, but also form their positive emotional attitude to objectively true knowledge and its adequate assessments that is a condition of the transformation of received knowledge in outlook convictions and in active outlook position of individual. The indicators of emotional value criterion of determination of the level of formation of outlook knowledge of students are characterized.

**Key words:** outlook, outlook knowledge, students, teaching and cognitive activity, emotional attitude to knowledge.

Стаття надійшла до редколегії 28.02.2017 р.

УДК 373.3.016:811.161.2'271

**Зоряна Мацюк, Ольга Хвесик**

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)*

## **КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ ЯК ДОМІНАНТНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ<sup>1</sup>**

У статті обґрунтовано роль комунікації, її змістову та структурну характеристики. Здійснено дефінітивний аналіз понять «спілкування», «комунікація», «комунікативні якості», «комунікативні здібності», що склали основу категоріального апарату дослідження. В основі спілкування перебуває міжособистісна взаємодія, яка безпосередньо залежить від вербальних умінь і навичок учасників комунікативного акту. Розглянуто аспекти розвитку мовленнєвих навичок спілкування, які знайдуть застосування у всіх сферах життєдіяльності особи, формування мовленнєвих здібностей учнів початкових класів і шляхів реалізації комунікативно-мовленнєвого підходу навчання молодших школярів. Проаналізовано ключові комунікативні уміння, які необхідні для толерантної, ввічливої та правомірної мовленнєвої взаємодії. Основну увагу акцентовано на навичках та особливостях ведення діалогу на основі одержаних знань. Визначальним у мовленнєвому розвитку учнів початкової школи є комунікативно-мовленнєвий принцип, пов'язаний із джерелом інформації. Доведено, що за умови створення ситуацій, що стимулюють вільне висловлювання, забезпечується природна комунікативність мовлення учнів та успішний розвиток умінь спілкуватися.

**Ключові слова:** комунікація, спілкування, комунікативні якості, комунікативні здібності.

**Постановка проблеми та зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями.** Зміни, зумовлені процесами міжкультурної інтеграції та розширенням інформаційно-комунікативного простору, підвищують роль спілкування в сучасному світі. Під час мовної взаємодії виникають і формуються міжособистісні відносини, відбувається обмін думками, почуттями, переживаннями. Ефективність комунікативного процесу, досягнення його цілей залежать від здатності особистості до вербальної взаємодії. Комунікативна компетентність як дидактична категорія – одна з найважливіших у сучасній дидактиці, взаємопов'язана з мовою, мовленням, спілкуванням, комунікацією.

Розглядаючи дитинство як етап зародження людської особистості, вважаємо, що індивідуально-психологічну характеристику розвитку людини визначено згідно з генетично обумовленими психофізіологічними властивостями індивіда; соціально-психологічну сферу особистості розкрито під час входження індивіда в систему взаємовідносин із довкіллям у процесі засвоєння суспільно-історичного досвіду



людства; діяльнісну сферу особистості характеризує активне привласнення суспільного досвіду людства, що відбувається під час включення до вікового періоду провідного виду діяльності [1; 4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Надзвичайно цікавою сьогодні є проблема розвитку комунікативних якостей. Як стверджують науковці, дефіцит спілкування загрожує не лише інформаційним голодом і психологічним дискомфортом, а й різноманітними захворюваннями та психологічними розладами, найневинніший із яких – хронічний депресивний стан. Для запобігання подібних наслідків створюють різноманітні курси та реабілітаційні групи з соціально-психологічної підготовки, зорієнтовані на допомогу особистості вдосконалити життєву та психологічну компетентність і полегшити її інтегрування в соціум. Беручи участь у тренінгу, людина пізнає власні особистісні якості та їх сприймання іншими людьми, особливості взаємодії з оточуючими, набуває комунікативних умінь і навичок, виправляє власні психологічно-поведінкові недоліки, відновлюючи в собі соціальність. Звичайно, доросла людина може розвинути навички міжособистісної комунікації, спираючись на поради психологів, однак набагато продуктивніше психологічні механізми соціалізації активізуються в дитинстві.

Розгляд питання потреби людини в контакті з іншими індивідами представлено в низці досліджень. З акцентом коли саме, на якому етапі життя, виникає потреба в спілкуванні. Деякі науковці вважають означену потребу вродженою (О. Веденов, Д. Кемпбелл), інші – що потреба в спілкуванні поступово формується в людини впродовж життя (С. Рубінштейн, Ф. Михайлов, А. Запорожець, О. Леонт'єв).

Стрімкі темпи сучасного життя досить гостро визначають питання міжособистісного контакту, інтеграції окремої особи в соціум, саме тому сфера спілкування протягом останніх кількох десятиліть є досить популярною серед дослідників (Н. Вітюк, С. Максименко, О. Леонт'єв, Г. Локарева, Я. Коломенський, М. Лісіна й ін.). Однак, у кінцевому підсумку, значна кількість визначень поняття «спілкування» має досить узагальнений характер.

Аналізуючи міжособистісні контакти, здебільшого використовують два поняття: «спілкування» і «комунікацію». Інколи їх вважають синонімічними і пропонують ототожнювати. Ми не погоджуємося з таким твердженням, оскільки обидва поняття мають специфічні ознаки та різняться на рівні учасників, обставин та умов. Правомірним вважаємо розгляд кожного з ключових понять більш докладно.

«Спілкування» як об'єкт наукового пошуку цікавило багатьох дослідників, однак одностайної думки щодо змістовного наповнення цього поняття досі немає. Деякі надавали домінуючого значення переважно вербальному спілкуванню (М. Щелованов, Н. Аксаріна); інші вбачали в спілкуванні активну дію з боку всіх учасників процесу (О. Леонт'єв, М. Лісіна); спілкування кваліфікували як один із видів людської діяльності (Б. Анан'єв, О. Леонт'єв, В. Соковнін), або форму взаємодії людей і взаємообміну інформацією (О. Бодальов, М. Обозов, В. Семиченко), як одну з обов'язкових умов розвитку особистості й суспільства в цілому (А. Єрмоленко, М. Каган) [12, С. 22].

Спілкування покликане встановити контакт між учителем і учнями, співрозмовниками, між батьками та дітьми, що допомагає учасникам спілкування виразити себе, свої думки, почуття, емоції, усвідомити своє місце в колективі, краще пізнати світ, розвивати власну емоційну та чуттєву сферу, відчувати особистий вплив на партнерів спілкування та допомагати колегам реалізувати волю та професіоналізм у колективі. Тому, саме педагогічне спілкування слугує потужним стимулом до психічного зростання дитини, адже вербально взаємодіючи із дорослими, дитина засвоює суспільно-історичний досвід людства [17, С. 175].

Основне завдання початкової школи – формування комунікативних умінь і навичок, необхідних для оволодіння ключовими нормами спілкування. Тому, правомірним вважаємо необхідність формувати комунікативні якості молодших школярів, які слугують основою повноцінного функціонування в соціумі, для реалізації власної волі, розширення кола спілкування і особистісного навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розглядаючи процес спілкування більш докладно та враховуючи думки попередніх відомих лінгводидактів, з'ясовуємо, що в кінцевому підсумку він зводиться до певних спільних дій (чи словесних, чи фізичних), тобто до взаємодії двох або більше осіб. Під час інтеракції людина, свідомо чи підсвідомо, переслідує певну мету: одержати інформацію, розважитися, самоствердитися тощо, і під час спілкування, навмисно чи мимовільно, однак обов'язково здійснює певний вплив на свого партнера. Ми часто намагаємося змінити поведінку оточуючих, даємо оцінку їхнім діям, віддзеркалюємо їхнє «Я», що врешті-решт, чітко впливає на формування в нашого партнера образу власного «Я» та його самооцінку, самосприйняття. «Спілкування – це процес встановлення та розвитку контактів між людьми, що включає обмін інформацією, розуміння іншої людини та підбір стратегії взаємодії» [16, С. 244].

Спілкування розглядають як культурно-історичне явище, у процесі якого людина набуває знань про навколишнє середовище, починає взаємодіяти з оточуючим світом, проявляти «...індивідуальні відмінності у функційних особливостях нервової системи; у розумових, емоційних, моральних, вольових якостях, у потребах, інтересах, здібностях і характерологічних рисах» [8, С. 127], тому засвоєння досвіду дорослих – це не пасивний, а активний для дитини процес.

Ураховуючи вищезазначене, на нашу думку, доцільним є визначення *спілкування як психофізичного процесу взаємодії двох або більше осіб задля досягнення певної мети.*

М. Лісіна теж відстоює подібне трактування спілкування – як взаємодії, однак, на її думку, метою цього процесу обов'язково має бути досягнення спільної мети. «Спілкування – взаємодія двох (чи більше) людей, спрямована на згоду та об'єднання їхніх зусиль із метою налагодження відносин та досягнення спільного результату» [12, С. 22]. Трапляється, коли люди, вступаючи в контакт один із одним, переслідують далеко не спільну, а зовсім різні, іноді навіть протилежні цілі. Вони спільно здійснюють певні дії, обмінюються інформацією та впливають один на одного, тобто – спілкуються. Коли мати докоряє синові за бешкетування, її завдання – переконати або змусити свою дитину поводитись як слід; завдання сина водночас – виправдати себе, уникнути покарання. Під час розмови вони, безперечно, надаватимуть одне одному певну інформацію і, звичайно, активно намагатимуться вплинути на свого опонента, однак прагнення, як бачимо, у них зовсім різні. Навіть діти, які разом грають на подвір'ї в м'яча, цілком можуть мати різні цілі: наприклад, один хоче цікаво провести час, а інший – прагне привернути до себе увагу дівчинки.

На перший погляд основа захована у слові «взаємодія», якому ми звикли автоматично надавати позитивного забарвлення. Згідно зі стереотипними уявленнями, взаємодія начебто передбачає саме спільну мету: діяти «взаємно», спільно, робити щось разом. Дійсно, якщо розуміти це поняття саме так, виходить, що ситуація, коли одна дитина, граючись на дитячому майданчику, будує палаци з піску, а інша їх руйнує, нібито не можна класифікувати як спілкування. Однак у психологічному словнику це явище трактують наступним чином: «Узаємодія – процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (або суб'єктів) одне на одного» [17, С. 51]. Чи впливають реципієнти одне на одного у запропонованому нами прикладі? Безумовно! Емоційний стан обох дітей безперечно зміниться. В іншому контексті це явище має таке трактування: «Міжособистісна узаємодія – у широкому розумінні випадковий або не випадковий, вербальний або невербальний, тривалий або короткочасний контакт двох або більше осіб, який змінює їхню поведінку, діяльність, ставлення» [17, С. 52].

Таким чином, *узаємодія набуває різного емоційного забарвлення та змінює характер спілкування залежно від мети, учасників комунікації.* «Спілкування – це ті процеси словесної та несловесної інтеракції, у яких проявляються, закріплюються та розвиваються міжособистісні відносини» [9, С. 17]. Звичайно, не можна не погодитися з категорією «взаємодія», яка фактично є ключовою у визначенні спілкування як такого, однак можна посперечатися щодо другої частини дефініції. Адже насправді, як ми вже переконалися, міжособистісні контакти – це фактично різновид поняття спілкування, яке є більш об'ємним,

оскільки вбирає не лише взаємодію двох або більше осіб, а й, наприклад, самоспілкування, де партнером у спілкуванні виступає внутрішнє «Я» людини.

Розкриваючи змістовну сторону спілкування як комунікативного процесу, «основна функція якого – досягнення соціальної єдності за збереження індивідуальності кожного, необхідно розрізняти комунікативний процес і складові акти процесу комунікації, у яких реалізовані комунікативні функції» [16, С. 168].

У психологічних дослідженнях спілкування визначають, як «процес під час якого виникає зв'язок між людьми, налагоджується контакт, відбувається взаємовплив, взаємопереживання, взаєморозуміння; така взаємодія з навколишнім природним середовищем сприяє пізнанню себе через пізнання навколишнього світу» [14]. Таке спілкування передбачає не просто дію, а взаємодію кількох людей, спрямовану на узгодження та об'єднання їхніх зусиль для налагодження відносин і досягнення спільного результату, розглядає взаємодію людей як суб'єктів спілкування.

Отже, трактуючи спілкування як процес, у якому пов'язані усі особливості (активність суб'єктів спілкування, взаємодія суб'єктів спілкування, взаємовідносини) його визначають, як комунікативну діяльність, під час якої відбувається взаємодія людей як суб'єктів спілкування в цілісній функціональній системі [13, С. 8]; виникає психічний контакт; проявляються дії свідомо орієнтовані на смислове сприйняття іншими людьми для досягнення соціальної єдності [16, С. 168]; спрямовується та узгоджується об'єднання зусиль для налагодження відносин для отримання спільного результату [13, С. 9].

Поряд із поняттям «спілкування» досить часто використовують –«комунікація», «комунікабельність», відстоюючи твердження про їх тотожність (Н. Вітюк, А. Коваленко тощо).

Слово «комунікація» латинського походження і в дослівному перекладі означає «з'ясовувати», «радитися», «робити спільним, загальним». Утворене від нього «communicatio» розуміють як «передачу, повідомлення». У філософському словнику, «комунікація» – це категорія філософії, що означає спілкування, за допомогою якого «Я» знаходить себе в іншому [18, С. 207]. Найбільш повно в цьому аспекті комунікація представлена в екзистенціалізмі К. Ясперса та в сучасному французькому персоналізмі, де її розглядають як взаємозв'язок, що встановлюється свідомо, за допомогою дискусії (К. Ясперс, О. Больнов, Е. Муньє), під час якої люди пересвідчуються, що їх роз'єднують загальноприйняті норми мислення та споріднює те, у чому вони різні та індивідуально неповторні [18, С. 207]. С. Безклубенко в навчальному посібнику «Теорія культури» досить однозначно стверджує: «Комунікація – це спілкування» [3, С. 153]. Щоправда, дає водночас певне уточнення: «Цим словом також називаються і конкретні засоби та шляхи спілкування та його передумови – зв'язку» [3, С. 153]. Одним із найдосконаліших засобів спілкування науковець визнає мовлення як шлях передачі досвіду.

На початку XIX ст. комунікацією називали засіб зв'язку, спосіб передачі повідомлення (О. Костіна); в енциклопедичних словниках поширене значення терміну «комунікації» не лише як засобу передачі інформації від людини до людини, а й як лінії телефонного зв'язку [17, С. 168]. У більш пізніх виданнях найчастіше термін «комунікації» вживають як синонім до спілкування. Однак далеко не всі поділяють подібну думку. Багато дослідників, вивчаючи означену проблему зробили висновок, що насправді комунікація – це лише одна зі складових спілкування (Б. Паригін, Е. Соколов). Зокрема відштовхуючись від того, що комунікація є процесом обміну інформацією між індивідами (а спілкування передбачає не лише згаданий аспект), вважає її лише одним із параметрів спілкування. Поняття спілкування має три параметри: а) перцептуальний; б) комунікативний; в) інтеракційний. До аналогічної класифікації вдається також А. Батаршев, щоправда, називаючи перелічені чинники не параметрами, а сторонами спілкування [2, С. 160].

Підсумовуючи різні погляди науковців, Т. Гончар пропонує розглядати поняття комунікації в декількох значеннях: а) зв'язок, з'єднання; б) взаємодія; в) спілкування; г) комунікативна (інформаційна) сторона спілкування [7, С. 5]. Власне, з подібною

класифікацією можна погодитись, хоча поняття «взаємодія» і «спілкування» цілком можна було б не розмежовувати, оскільки одне входить до складу іншого. З поняттям комунікації та спілкування тісно пов'язані такі характеристики, як комунікативні здібності, комунікативні риси, комунікативні якості тощо.

*Комунікативні здібності* – це «комплекс індивідуально-психологічних особливостей, що забезпечують здатність індивіда до активного й ефективного спілкування, передачі й адекватного сприймання інформації, організації взаємодії з іншими людьми, правильного розуміння себе і своєї поведінки та партнерів у спілкуванні, їх поведінки, що є необхідними умовами успішної життєдіяльності людини» [5, С. 165].

В. Гаркуша вважає комунікативні здібності – системою внутрішніх ресурсів, необхідних для формування ефективної діяльності в певних ситуаціях міжособистісної взаємодії [18], Є. Голубєва розглядає зазначені здібності як індивідуально-психічні та психофізіологічні особливості людей, що забезпечують успішну взаємодію партнерів [18], а Г. Васильєв відстоює думку, що комунікативні здібності – це частина структури особистості, що відповідає вимогам комунікативної діяльності та сприяє її успіху [18].

Ключовою характеристикою комунікативних здібностей вважаємо «*комунікативні якості*». Комунікативні якості (за Н. Волошиною) – це «якості, які відображають ступінь сформованості комунікативних умінь і становлять периферію комунікативних здібностей» [6]; В. Панфьоров вважає комунікативними якостями спеціальні вміння особистості (формулювати думку, вести бесіду, переконувати тощо) [15]. Однак, на нашу думку, з подібними дефініціями можна посперечатися. Загалом, ступінь сформованості комунікативних умінь радше може стати ознакою саме *комунікативних вмінь і навичок*, так само, власне, можна класифікувати й вміння формулювати думку, переконувати та ще безліч комунікативних умінь. На наш погляд, деяка плутанина у визначеннях комунікативних компонентів виникає через їх взаємодоповнювальність та надзвичайну спорідненість. Дійсно, жодна з цих складових не може існувати окремо від інших. Людина має риси характеру, психологічні особливості, які визначають характер її стосунків з оточуючими (комунікативні якості), які стають підґрунтям для специфічних схильностей, задатків (комунікативні здібності), що можуть забезпечити повноцінне спілкування. Здатність використовувати на практиці ці здібності власне і можна назвати комунікативними вміннями, а вміння, які застосовуються вдало та систематично – комунікативними навичками. Комунікативними якостями доцільно вважати психологічні риси людини, які забезпечують готовність індивіда до процесу спілкування, є підґрунтям для формування комунікативних умінь і навичок, та здійснюють емоційне забарвлення міжособистісної взаємодії.

Отже, комунікативні якості, які складають основу комунікативного ядра, цілком піддаються формуванню та виправленню, і трансформація негативних якостей у позитивні цілком може змінити на краще міжособистісні стосунки людини. Зрозуміло, що найбільш плідно подібне корегування відбувається в дитячому віці.

Комунікацію варто розглядати як культурно-історичне явище, у процесі якого людина набуває знань про навколишнє природне середовище, починає взаємодіяти з навколишнім світом, проявляти «...індивідуальні відмінності, у функціональних особливостях нервової системи, у розумових, емоційних, моральних, вольових якостях, у потребах, інтересах, здібностях і характерологічних рисах». «Засвоєння досвіду дорослих – це не пасивний, а активний для дитини процес» [11, С. 127].

Тому значущим для нашого дослідження стало визначення основного механізму розвитку особистості, яким реалізований у самостійному виді діяльності та відбувається в процесі виникнення суперечності між новими потребами дитини до активної участі в житті дорослих і реальними її можливостями. «Особистість розвивається у зв'язку з внутрішніми протиріччями, які виникають у її житті» [10, С. 123].

**Висновок і перспективи подальших розвідок.** Розвиненість позитивних комунікативних якостей є підґрунтям для вияву комунікабельності, яка функціонує як

сукупність психологічних властивостей, що забезпечують готовність особи до продуктивної взаємодії. Зазначимо також, що засвоюючи форми спілкування з дорослим, дитина накопичує досвід взаємодії в системі відносин «дорослий – дитина», який має соціальну та предметну спрямованість. Розвиток комунікативних функцій відбувається поступово шляхом наслідування соціального досвіду суспільства під час взаємодії дитини з навколишнім світом.

Ефективність формування комунікативних якостей дітей молодшого шкільного віку залежить від виховного впливу соціального середовища, де творчість створює оптимальні умови для найбільш продуктивної реалізації їхнього комунікативного потенціалу. Творчість становить феномен художньої культури, що впливає на світоглядні позиції особистості, є ефективним засобом формування комплексу комунікативних якостей і відкриває оптимальні шляхи вдосконалення процесу соціалізації.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, подальшого вивчення й наукового обґрунтування потребує осмислення теоретико-методологічних основ взаємодії різних видів творчості у формуванні комунікативного потенціалу особистості.

#### Джерела та література

1. Актуальні проблеми сучасної психології // *Наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. акад. С. Д. Максименка.* – К. : Нора-друк, 2003. – Вип. 23. – 436 С.
2. Батаршев А. В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные свойства личности / А. В. Батаршев. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
3. Безклубенко С. Д. Теорія культури : навч. посіб. / С. Д. Безклубенко. – К., 2002. – 323 с.
4. Бучацька Т. Формування комунікативної компетентності (використання дидактичної гри) / Т. Бучацька // *Почат. освіта.* – 2014. – № 20. – С. 33–35.
5. Вітюк Н. Р. Основні психологічні підходи до визначення категорії «комунікативні зібності особистості» / Н. Р. Вітюк // *Вісник прикарпатського університету : Філософські і психологічні науки.* – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – Вип. 3. – С. 158–167.
6. Воловик А. Ф. Педагогіка дозвілля : підручник / А. Ф. Воловик. – Х., 1999. – 331 с.
7. Гончар Т. І. Формування комунікативної культури молодших школярів в умовах дозвілля : автореф. дис. ... кандидата педагогічних наук / Т. І. Гончар. – К., 2003. – 21 с.
8. Донченко Н. П. Феномен ігрової діяльності і розвитку особистості / Н. П. Донченко // *Духовність як основа консолідації суспільства.* – К., 1999. – Т. 16. – С. 436–440.
9. Коломинский Я. Л. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии / Я. Л. Коломинский, Н. А. Березовин. – М. : Знание, 1977. – № 10. – 64 с.
10. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
11. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
12. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. – [Под ред. А. Г. Рузской]. – [2-е изд.]. – М. : Наука, 2001. – 383 с.
13. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения : Научные исследования Ин-та общей и педагогической психологии АПН СССР / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
14. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці : методологія, методи, програми, процедури: навчальний посібник для вищої школи / С. Д. Максименко. – К. : Наукова думка. – 1998. – 216 с.
15. Панферов В. Н. Психология человека : Душа и тело. Организм и психика. Функции психики. Структура психики : Учеб. пособие / В. Н. Панферов. – СПб. : Наука, 2002. – 252 с.
16. Психология. Терминологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Т. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1990. – 494 с.
17. Психологія : Підручник для студентів вищих закладів освіти / За ред. члена-кореспондента АПН України Ю. Л. Трофімова. – К. : «Либідь», 2000. – 558 с.
18. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів в освіти / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 528 с.

#### References

1. Aktual'ni problemi suchasnoi psihologii // *Nauk. zapiski In-tu psihologii im. G. S. Kostjuka APN Ukraini / Za red. akad. S. D. Maksimenka.* – K. : Nora-druk, 2003. – Vip. 23. – 436 s.
2. Batarshhev A.V. Psihodiagnostika sposobnosti k obshheniju, ili kak opredelit' organizatorskie i kommunikativnye svojstva lichnosti / A. V. Batarshhev. – M. : VLADOS, 1999. – 176 s.
3. Bezklubenko S. D. Teorija kul'turi : navch. posib. / S. D. Bezklubenko. – K., 2002. – 323 s.
4. Buchac'ka T. Formuvannja komunikativnoi kompetentnosti (vikoristannja didaktichnoi gri) / T. Buchac'ka // *Pochat. osvita.* – 2014. – № 20. – S. 33–35.

5. Vitjuk N. R. Osnovni psihologichni pidhodi do viznachennja kategorii «komunikativni zibnosti osobistosti» / N. R. Vitjuk // Visnik prikarpats'kogo universitetu : Filosofs'ki i psihologichni nauki. – Ivano-Frankivs'k : Plaj, 2002. – Vip. 3. – S. 158–167.
6. Volovik A. F. Pedagogika dozvillja : pidruchnik / A.F. Volovik. – H., 1999. – 331 s.
7. Gonchar T. I. Formuvannja komunikativnoi kul'turi molodshih shkoljariv v umovah dozvillja : avtoref. dis. ... kandidata pedagogichnih nauk / T. I. Gonchar. – K., 2003. – 21 s.
8. Donchenko N.P. Fenomen igrovoi dijal'nosti i rozvitok osobistosti / N. P. Donchenko // Duhovnist' jak osnova konsolidacii suspil'stva. – K., 1999. – T. 16. – S. 436–440.
9. Kolominskij Ja. L. Nekotorye pedagogicheskie problemy social'noj psihologi / Ja. L. Kolominskij, N. A. Berezovin. – M. : Znanie, 1977. – № 10. – 64 s.
10. Kostjuk G. S. Izbrannye psihologicheskie trudy / G.S. Kostjuk. – M. : Pedagogika, 1988. – 304 s.
11. Kostjuk G. S. Navchal'no-vihovnij proces i psihichnij rozvitok osobistosti / G.S. Kostjuk – K. : Rad. shkola, 1989. – 608 s.
12. Lisina M.I. Obshhenie, lichnost' i psihika rebenka / M.I. Lisina. – [Pod red. A.G. Ruzskoj]. – [2-e izd.]. – M. : Nauka, 2001. – 383 s.
13. Lisina M. I. Problemy ontogeneza obshhenija : Nauchnye issledovanija In-ta obshhej i pedagogicheskoi psihologii APN SSSR / M.I. Lisina. – M. : Pedagogika, 1986. – 144 s.
14. Maksimenko S. D. Psihologija v social'nij ta pedagogichnij praktici : metodologija, metodi, programi, proceduri: navchal'nij posibnik dlja vishhoi shkoli / S.D. Maksimenko. – K. : Naukova dumka. – 1998. – 216 s.

**Зоряна Мацюк, Ольга Хвесик. КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК ДОМИНАНТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА.** В статье рассмотрены проблемы формирования коммуникативных качеств младших школьников. Обосновано роль коммуникации, ее содержательную и структурную характеристики. Осуществлен анализ понятий «общение», «коммуникация», «коммуникативные качества», «коммуникативные способности», которые составили основу категориального аппарата исследования. В основе общения находится межличностное взаимодействие, которое зависит от вербальных умений и навыков участников коммуникативного акта. Рассмотрены аспекты развития языковых навыков общения, которые найдут применение во всех сферах жизнедеятельности личности, формирования речевых способностей учащихся начальных классов и путей реализации коммуникативно-речевого подхода обучения. Проанализированы ключевые коммуникативные умения, необходимые для толерантного и этичного речевого взаимодействия. Основное внимание акцентировано на навыках и особенностях ведения диалога на основе полученных знаний. Определяющим в речевом развитии учащихся начальной школы является коммуникативно-речевой принцип, связанный с источником информации. Доказано, что при условии создания ситуаций, стимулирующих свободное высказывание, обеспечивается развитие умений общаться.

**Ключевые слова:** коммуникация, общение, коммуникативные качества, коммуникативные способности.

**Matsiuk Z. S., Hvesyk O. COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A KEY FEATURE OF A SPEECH PERSONALITY OF A CHILD.** This article deals with the role of communication, its content and structural characteristics. The definitions of the concepts communication, communicative qualities and communicative competence as a part of the terminology have been investigated. Communication is a basic part of interpersonal interaction. Interpersonal interaction depends on verbal communication skills of the participants of a speech act. The development of speech skills which can be used in all spheres of people's lives have been considered. A description has been given of the development of primary students' communicative skills and ways in which a communicative approach can be implemented in the teaching of primary students. Key communicative competences which are necessary for tolerant and polite language interaction have been analyzed. Extensive attention is devoted to the skills and peculiarities of a dialogue implementation on the basis of gained knowledge. A communicative approach which is connected with the source of information is the main one in the development of the students of a primary school. It has been proved that the natural communication of the primary students and a successful development of their communicative skills can be achieved in the situations when individuals can generate utterances in natural conditions not in artificial ones.

**Key words:** communication, communication qualities, communication skills.

Стаття надійшла до редколегії 01.03.2017 р.

УДК 371.14

Раїса Пріма, Руслана Рославець, Світлана Орлова

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)*

## ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ<sup>1</sup>

У статті проаналізовано деякі аспекти проблеми формування екологічної компетентності майбутнього вчителя з позиції зміни його ролі й значення у подоланні екологічної кризи, підвищення міри відповідальності за результати екологічної освіти підростаючого покоління. Акцентується увага на необхідності дотримання змістовно-функційного, акмеологічного підходу до визначення сутності екологічної компетентності майбутнього педагога. Наголошується на важливому значенні для формування екологічної компетентності екоцентричної екологічної свідомості, що забезпечує розуміння особистістю суті екологічних проблем, їх природи і джерел розвитку, усвідомлення ролі й можливостей екологічної освіти у розв'язанні екологічних проблем; потреби особисто брати участь у природоохоронних заходах, моральної відповідальності у стосунках із природою; вмінні проводити просвітницьку роботу. Уточнено співвіднесеність понять «екологічна культура» та «екологічна компетентність».

**Ключові слова:** екологічна діяльність, екологічна компетентність, екологічна культура, екологічна освіта, екологічна свідомість, майбутній учитель.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** В умовах реформування освіти в Україні, пов'язаних, передусім, із трансформацією індустріального суспільства в постіндустріальне, постає необхідність підготовки мобільного фахівця, орієнтованого на постійне самовдосконалення, спроможного самостійно приймати рішення, перебувати в когнітивному консонансі з навколишнім середовищем. Сучасна ж екологічна ситуація, що склалася в багатьох регіонах України й на планеті загалом, зумовлює включення до структури як професійної компетентності фахівця, так і громадянської компетентності людини екологічної складової, яка б дозволила своєчасно знаходити правильні (з позиції мінімального ризику для здоров'я людини і якості навколишнього середовища) вирішення проблемних екологічних ситуацій [1]. Це окреслює перспективи подальшого співіснування людини з природним довкіллям, і водночас, актуалізує необхідність формування екологічної компетентності вчителя, що набуває сьогодні особливої значущості в контексті забезпечення екологічної безпеки суспільства, утвердження України в сучасному міжнародному освітньому просторі.

Відзначимо, що вітчизняна вища педагогічна освіта принципово змінює підходи щодо формулювання кваліфікаційних вимог до випускника вищого навчального закладу на основі компетентнісного підходу, оскільки саме компетентність, на думку багатьох міжнародних експертів, є тим індикатором, що дозволяє визначати готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності, активної участі в життєдіяльності суспільства [2, с.3].

При цьому, як слушно наголошує Д.Єрмаков, «онтологічна сутність компетентності зумовлена такою взаємодією людини зі світом, за якої він переживається як здатний задовольнити широкий спектр потреб і стає значущим для людини, а людина відчуває себе володарем можливостей щодо освоєння і перетворення значимого для себе світу, що є метою і засобом розвитку. Компетентність є змістовою домінантою буття особистості, потребує виходу на більш високий рівень ментальної організації – самостворюючої, коли індивіди можуть бути авторами свого життя, а не грати за чужим сценарієм» [3, с.20].

**Аналіз досліджень** засвідчує, що у полі зору науковців перебувають питання сутнісної характеристики екологічної компетентності та основні підходи до її формування (А. Вітинська, Г. Гойдаш, Л.Лук'янова та ін.), проблематика виявлення й аналізу професіогенних чинників ризику, що впливають на погіршення психічного і фізичного здоров'я вчителів (О.Васильєв, О.Дубнов, О.Кочерга, Г.Мітін, М.Смірнов, Л.Шевельов, М.Федорцев та ін.). Екологічна компетентність особистості та її розвиток є предметом психолого-педагогічних розвідок (Д.Єрмакова, Л.Лук'янова, О.Максимович, А.Нестерова,

Н.Пустовіт, Л.Руденко, Л.Титаренко, С.Шмалей та ін. Окремі аспекти формування екологічної культури учнів і студентів педагогічних навчальних закладів досліджуються О.Король, Т.Кузнецовою, С.Либідь, Г.Пустовітом, Г.Тарасенко, М.Швед та ін. Однак попри значний інтерес науковців проблема формування екологічної компетентності майбутнього вчителя як у теоретичній, так і в практичній площині, на наш погляд, залишається малодослідженою.

**Мета статті** – проаналізувати деякі аспекти проблеми формування екологічної компетентності майбутнього вчителя.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.**

Поза сумнівом, екологічна освіта сьогодні потребує особливої уваги. Нинішня соціокультурна і екологічна ситуація суттєво змінює роль і значення вчителя у подоланні екологічної кризи, підвищуючи міру його відповідальності за результати екологічної освіти підростаючого покоління. Конструктивним у контексті окресленої проблеми нам видається твердження О.Рогової щодо необхідності включення імперативів системного екологічного мислення у зміст загальнопрофесійного і професійного блоків фахової підготовки педагогів, оскільки «будь-яка професійна діяльність у даний час розглядається з позиції впливу на природу і екосистеми різних рівнів, на зміну навколишнього середовища і вимог раціонального природокористування...чим створюється база для визначення загальної екологічної складової професійної діяльності...» [4, с.15].

Нам імпонує думка щодо необхідності дотримуватися змістовно-функційного, акмеологічного підходу до визначення сутності екологічної компетентності фахівця, і зокрема майбутнього педагога: «Екологічна компетентність може бути представлена як іманентний компонент високого рівня професіоналізму спеціаліста, незалежно від його фахової орієнтації, включаючи знання, що дозволяють робити висновок про сферу професійної діяльності з урахуванням екологічного аспекту, а також якості особистості, які дають право спеціалісту здійснювати професійну діяльність із позиції її екологічної доцільності (екологоорієнтовану професійну діяльність)» [5, с.61].

Існує думка (І.Суравегіна, Н.Реймерс, Б.Ліхачов та ін.), що у регуляції взаємовідносин людини з природним середовищем, встановленні рівноваги у системі «особистість – природа» важливого значення набуває формування екологічної свідомості як сукупності поглядів, теорій та емоцій, що відображають проблему співвідношення суспільства і природи в плані оптимального їх вирішення відповідно до конкретних потреб суспільства та можливостей природи (Е.Гірусов). Досить часто, з практичної точки зору, екологічну свідомість визначають як усвідомлення людиною (суспільством) загострення екологічної ситуації та негативних наслідків розвитку екологічної кризи; вміння та звичку діяти по відношенню до природи так, щоб не порушувати зв'язків та колообігів природного середовища; сприяти покращенню та охороні довкілля заради не лише нинішнього, але й майбутніх поколінь.

При цьому С.Дерябо та В.Ясвіна виокремлюють антропоцентричний та екоцентричний її різновиди, наголошуючи: важливе значення для формування екологічної компетентності має саме екоцентрична екологічна свідомість, що забезпечує розуміння особистістю суті екологічних проблем, їх природи і джерел розвитку, усвідомлення ролі й можливостей екологічної освіти у розв'язанні екологічних проблем; потреба особисто брати участь у природоохоронних заходах, моральна відповідальність у стосунках із природою; вміння проводити просвітницьку роботу [6, с.12]. На противагу екоцентричній, антропоцентрична екологічна свідомість характеризується протиставленням людини, як найвищої цінності, і природи як її власності; природа розглядається як об'єкт односторонньої дії людини; характер мотивів і цілей взаємодії людини і природи носить прагматичний характер [6, с. 7-8].

У процесі формування екологічної компетентності пріоритетним є усвідомлення особистістю власної причетності до виникнення і вирішення екологічних проблем як підґрунтя становлення її екологічної позиції [7] щодо діяльності зі збереження довкілля. Така екологічна діяльність, за твердженням А.Урсула, «включає в себе усі види і форми



діяльності людей, пов'язаних із раціональним вирішенням екологічної проблеми, екологізацією суспільного виробництва і всієї соціальної діяльності» [8], тобто охоплює різні види діяльності людини як у матеріальній, так і в ідеальній сферах, пов'язаних із пізнанням, освоєнням, перетворенням і збереженням навколишнього середовища.

Ми солідарні з думкою О.Пруцакової, згідно якої основу екологічної компетентності складають знання, що належать до інформаційно-пізнавальної складової екологічної культури [7] як регулятора людської діяльності. Екологічна культура за своєю суттю є своєрідним «кодексом поведінки», що лежить в основі екологічної діяльності та екологічної поведінки. За змістом її слід розглядати як сукупність знань, норм, стереотипів та правил поведінки людини в оточуючому їй природному світі [9, с.115].

Із таких позицій суттєвим нам видається розгляд О.Максимович та О.Стефанків [10] набуття екологічної компетентності особистістю (як дотримання нею системи нормативних вимог для вирішення екологічних проблем щодо збереження і охорони довкілля) як одного з етапів формування екологічної культури. При цьому екологічна культура визначається науковцями як виховання розуміння усвідомлення важливості, актуальності сучасних екологічних проблем держави і світу, відродження кращих традицій українського народу у взаємовідносинах із довкіллям, виховання любові до природи, подолання споживацького ставлення до неї, розвиток особистої відповідальності за стан довкілля на різних рівнях (місцевому, регіональному, державному і глобальному), творча свідомо діяльність людей у процесі освоєння та збереження життєво необхідних вартостей природного середовища, оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки, виховання глибокої поваги до власного здоров'я та вироблення навичок його збереження [10]. Відтак, очевидним є тісний зв'язок між поняттями «екологічна культура» та «екологічна компетентність».

Щодо співвідношення окреслених понять вартісним є висновок, зроблений авторами навчально-методичного посібника «Формування екологічної компетентності школярів» [11], про складність їх взаємозв'язку, що виходить за межі причинно-наслідкового. За твердженням науковців, поняття «компетентність» акцентує увагу на предметно-дієвому компоненті, що передбачає оволодіння комплексною процедурою застосування знань і вмінь для розв'язання актуальних, зокрема екологічних завдань; інтегрує внутрішні і зовнішні компоненти поведінки, відображаючи не тільки знання про те, як діяти, а й конкретні вміння застосування цих знань у певній ситуації. Формування компетентності орієнтує на вироблення власних моделей поведінки в різних ситуаціях, їхню авторську апробацію, адаптацію до ціннісних орієнтацій особистості. Екологічна ж культура не прив'язана до ситуації, оскільки може розглядатись як духовна основа, ціннісно-світоглядний орієнтир, що визначає вибір рішення, спрямованість дії, а компетентність конкретизує і матеріалізує культуру в умовах певної ситуації. З іншого боку, компетентність узагальнює діяльнісно-практичні компоненти екологічної культури, ґрунтуючись на знаннях, різноманітних уміннях, цінностях і переконаннях, вольових якостях особистості [11, с.10].

Зауважимо, що формування екологічної компетентності майбутнього педагога базується на розвитку його вмінь не тільки послуговуватися готовими, сформованими у різних освітніх галузях предметними знаннями та загальнонавчальними вміннями, але й спроможності використовувати їх у різних поєднаннях, змінюючи, комбінуючи в новій соціально-екологічній проблемній педагогічній ситуації, виявляючи при цьому вміння самостійно обирати варіант дії, приймати рішення й бути готовим нести за нього відповідальність.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, цілком правомірно стверджувати, що екологічна компетентність є важливим показником якості професійної підготовки майбутнього педагога. Це дозволить сформувати особистість, якій належатиме майбутнє, вільне від екологічних проблем. Лише формування екологічно свідомої, екологічно компетентної людини майбутнього з високим рівнем екологічної культури і поведінки забезпечить збереження природних умов існування цивілізації на шляху

екорозвитку. *Перспективи подальших наукових розвідок* у розробленні технологій екологізації змісту фахової підготовки майбутнього вчителя, зокрема початкової школи.

#### Джерела та література

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
2. Гуренкова О.В. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту в умовах кредитно-модульної системи навчання: автореф. дис. ... к.п.н.: 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / О.В.Гуренкова. – Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України, К. – 2009. – 20с.
3. Ермаков Д.С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся: автореф. дис. ... д.п.н.: 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / Д.С.Ермаков. – М., 2009. – 45с.
4. Роговая О.Г. Становление эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования: автореф. дис. ... д.п.н.: 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / О.Г.Роговая. – СПб, 2007. – 45с.
5. Глазачева А.О. Экологическая компетентность будущего специалиста в пространстве дизайн-образования / А.О.Глазачева, А.В.Гагарин, С.Н.Глазачев; уч. пособие. – М., 2011. – С.61.
6. Дерябо С.Д. Экологическая психология и педагогика / С.Д. Дерябо, В.А.Ясвин. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 476с.
7. Пруцакова О.Л. Сутність та види екологічної компетентності особистості // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Зб. наук. праць. – Київ, 2005. – Вип.8. – Кн.2. – С. 16 – 19.
8. Урсул А.Д. О понятии «экологическая деятельность» / А.Д.Урсул // Философские науки. 1986. – №1. – С.35 – 42.
9. Салтовський О.І. Основи соціальної екології: курс лекцій / О.І. Салтовський . – К., 1997. – С. 105 –116.
10. Стефанків О.М., Максимович О.М. Раціоналізація природокористування в АПК та формування екологічної свідомості населення: монографія / Стефанків О.М., Максимович О.М. – Івано-Франківськ: Сімік, 2012. – 180с.
11. Формування екологічної компетентності школярів: наук.-метод. посібник / Н.А.Пустовіт, О.Л.Пруцакова, Л.Д.Руденко, О.О.Колонькова. – К.: «Педагогічна думка», 2008. – 64с.

#### References

1. Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraini perspektivy: Biblioteka z osvitnoi polityky / Pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – K.: «K.I.S.», 2004. – 112 s.
2. Hurenkova O.V. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv vodnoho transportu v umovakh kredytno-modulnoi systemy navchannia: avtoref. dys. ... k.p.n.: 13.00.04 – «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / O.V.Hurenkova. – Instytut pedahohichnoi osvity ta osvity doroslykh APN Ukrainy, K. – 2009. – 20s.
3. Ermakov D.S. Pedagogicheskaya kontseptsiya formirovaniya ekologicheskoy kompetentnosti uchaschihsya: avtoref. dis. ... d.p.n.: 13.00.08 – «Teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya» / D.S.Ermakov. – M., 2009. – 45s.
4. Rogovaya O.G. Stanovlenie ekologo-pedagogicheskoy kompetentnosti spetsialista v oblasti obrazovaniya: avtoref. dis. ... d.p.n.: 13.00.08 – «Teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya» / O.G.Rogovaya. – SPb, 2007. – 45s.
5. Glazacheva A.O. Ekologicheskaya kompetentnost buduschego spetsialista v prostranstve dizayn-obrazovaniya / A.O.Glazacheva, A.V.Gagarin, S.N.Glazachev: uch. posobie. – M., 2011. – S.61.
6. Deryabo S.D. Ekologicheskaya psihologiya i pedagogika / S.D. Deryabo, V.A.Yasvin. – Rostov n/D.: Feniks, 1996. – 476s.
7. Prutsakova O.L. Sutnist ta vydy ekolohichnoi kompetentnosti osobystosti // Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi. Zb. nauk. prats. – Kyiv, 2005. – Vyp.8. – Kн.2. – S. 16-19.
8. Ursul A.D. O ponyatii «ekologicheskaya deyatelnost» / A.D.Ursul // Filosofskie nauki. 1986. – №1. – S.35 –42.
9. Saltovskiy O.I. Osnovy sotsialnoi ekolohii: kurs lektsii / O.I. Saltovskiy . – K., 1997. – S. 105-116.
10. Stefankiv O.M., Maksymovych O.M. Ratsionalizatsiia pryrodokorystuvannia v APK ta formuvannia ekolohichnoi svidomosti naseleennia: monohrafiia / Stefankiv O.M., Maksymovych O.M. – Ivano-Frankivsk: Simyk, 2012. – 180s.
11. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti shkoliariv: nauk.-metod. posibnyk / N.A.Pustovit, O.L.Prutsakova, L.D.Rudenko, O.O.Kolonkova. – K.: «Pedahohichna dumka», 2008. – 64s.

*Раиса Прима, Руслана Рославец, Светлана Орлова. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ. В статье проанализированы некоторые аспекты проблемы формирования экологической компетентности будущего учителя с позиции его роли и значения в преодолении экологического кризиса, повышения меры ответственности за результаты*

экологического образования подрастающего поколения. Акцентируется внимание на необходимости соблюдения содержательно-функционального, акмеологического подхода к определению сущности экологической компетентности будущего педагога. Подчеркивается важное значение для формирования экологической компетентности эгоцентрического экологического сознания, обеспечивающего понимание личностью сущности экологических проблем, их природы и источников развития, осознание роли и возможностей экологического образования в решении экологических проблем; потребности лично участвовать в природоохранных мероприятиях, моральной ответственности в отношении с природой; умения проводить просветительскую деятельность. Уточнено соотношение понятий «экологическая культура» и «экологическая компетентность».

**Ключовые слова:** экологическая деятельность, экологическая компетентность, экологическая культура, экологическое образование, экологическое сознание, будущий учитель.

**Raisa Prima, Ruslana Roslawec, Svetlana Orlova. THE QUESTION OF FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS.** The article analyzes some aspects of forming of the ecological competence of the future teacher from the viewpoint of changing his role and importance in overcoming of ecological crisis, and increasing of the responsibility over the results of ecological education of the future generation. The attention is accented on the necessity of keeping semantic functional acmeological approach to the definition of the essence of ecological competence of future teacher. It is stressed on a significance of the formation of the ecological competence, ecocentral environmental consciousness, which provides the understanding of the essence of ecological problem by the personality, its nature and sources of development, the perception of the role and possibilities of ecological education in solving ecological problems, the need to take part in nature protection activities, moral responsibility of the environmental protection; the ability to conduct enlightening work. The correlation of the concepts 'ecological culture' and 'ecological competence' are précised

**Key words:** ecological activity, ecological competence, ecological culture, ecological education, environmental consciousness, future teacher.

Стаття надійшла до редколегії 26.02.2017 р.

УДК 378.14

Людмила Стасюк

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

## ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК СКЛАДОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ<sup>1</sup>

У статті розкриваються сучасні наукові підходи до підготовки майбутніх вихователів до роботи у дошкільному навчальному закладі. Автор наголошує на формуванні педагогічної культури педагога, яка буде використовуватися фахівцем у професійній діяльності або спрямованість на формування в нього готовності до роботи, яка виступає як результат педагогічної етики.

Обґрунтовується необхідність наявності в майбутніх вихователів системи знань про основні критерії вихованості особистості, які б забезпечили формування педагогічної культури майбутнього фахівця дошкільного навчального закладу та сформованих на належному рівні особистісних якостей, що забезпечить позитивне ставлення вихователя до своєї професії, дозволить педагогу проводити ефективну навчально-виховну роботу з дітьми.

Сучасний стан розвитку суспільства визначає ряд вимог до вольових індивідуальних рис особистості, її певних якостей як спеціаліста. Щоб досягти успіху в оволодінні знаннями та вміннями з обраної спеціальності, студенту необхідно розвивати ще й такі ділові якості як вміння працювати, швидко орієнтуватися у вимогах на ринку праці, приймати рішення відповідно до поставлених вимог та даної ситуації, готовність вдосконалювати свої знання інноваційними технологіями та професійними навичками.

Педагогічна культура вихователя дає можливість якісному розвитку взаємин в інших сферах його суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Вона регулюється такими етичними вимогами, як свідомий вибір професії, усвідомлення її важливості для розвитку суспільства; педагогічне покликання; прагнення до розвитку і саморозвитку професійних та особистісних якостей; адекватність професійних можливостей суспільним вимогам і запитам, інтелектуальному і соціальному розвитку дітей дошкільного віку; піклування про професійний імідж.

**Ключові слова:** педагогічна культура, педагогічна етика, професійно-педагогічні якості, вихованість, гуманізм, толерантність.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Суспільні процеси економічних і духовно-культурних перетворень, які відбуваються в сучасній Україні, значною мірою обумовлюють підвищення ролі освіти у формуванні особистості, готової жити, працювати та творити в нових конкурентних умовах.

В нашому соціумі відбулася зміна соціально-моральних орієнтирів і актуальним постає завдання визначення основних критеріїв вихованості особистості, які б забезпечили формування педагогічної культури молодшої людини як майбутнього фахівця дошкільного навчального закладу, звільненого від формалізму, стереотипів, авторитарного підходу до дитини, здатного самостійно мислити і діяти з позицій педоцентризму в оновленому суспільстві. Незмінними залишились сьогодні лише інваріантні загальнолюдські цінності, які є базисом педагогічної культури та етики майбутніх вихователів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» вимоги до рівня розвиненості, вихованості, компетентності дітей дошкільного віку окреслюються Базовим компонентом дошкільної освіти України і реалізується Державною базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», Комплексною програмою виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина», Програмою розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». Проаналізувавши нормативні документи, що стосуються дитинства та дошкільної освіти, можна констатувати, що головним для держави лишається замовлення на виховання самостійності та творчості людини. Адже в майбутньому найважливішим для неї буде вміння жити в соціумі, відповідати морально-етичним і соціальним нормам, вміти спілкуватися та бути відповідальною, культурною особистістю.

Перед вищими навчальними закладами України стоїть надзвичайно важливе завдання теоретично і практично забезпечити підготовку високопрофесійних спеціалістів – фахівців нового покоління, людей, які, – як підкреслює в своїх дослідженнях О. Барно, – зможуть впевнено почуватися у світі безперервних технологічних змін, з ситуаціями вибору та прийняття коректних рішень, що торкаються життєвих інтересів як самих цих людей, так і підростаючого покоління. Таким чином, у сучасному суспільстві вища школа має дві ролі: перша – традиційна, пов'язана з підготовкою спеціалістів; друга – гуманітарна, пов'язана з розвитком особистості [1]. У цьому важливу роль відіграє фахове удосконалення вихователя, що є обов'язковою умовою його загального розвитку, складовою педагогічної професії, залучення студентів до різноманітної виховної роботи з дітьми на волонтерських засадах.

Однак у науковій літературі відсутній однозначний погляд щодо визначення таких понять як загальнолюдська культура, вихованість, гуманізм, культурно-національні цінності, морально-етичних рис та критеріїв, які їх характеризують. Аналіз наукових джерел із педагогічної культури особистості дозволив нам виділити риси, які характеризують людину як моральну особистість. Також дослідження показують, що її формування відбувається з урахуванням структурних морально-етичних компонентів [2, 3, 4, 6]. Тому стає зрозумілим важливість таких критеріїв вихованості особистості як толерантність, емпатія, відповідальність, добротність. Вони є синтетичними морально-етичними утвореннями, які входять у свідомість студента і впливають на вибір конкретного способу поведінки та діяльності.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування особливостей педагогічної культури майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу як складової педагогічної етики працівників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Детальний аналіз вихователем особливостей власної професійної етики, усвідомлення її сутності і значення для розвитку педагогічної свідомості, визначення гуманістичних принципів діяльності і керівництво ними у практичній діяльності дають змогу проаналізувати власні помилки, визначити стратегії вдосконалення поведінки, підвищити ефективність праці педагога. Відповідно, вияви професійно-педагогічної етики вихователів завжди мають діяльнісний характер, є

детермінантою розвитку особистості дошкільника, впливають на формування його загальнолюдської культури.

Гуманістично-аксіологічний підхід до культури є найбільш цінним, оскільки людина, створюючи культуру, творить саму себе як суб'єкта соціокультурного процесу. Зокрема, В. Біблер трактує культуру як форму детермінації індивіда в горизонті особистості, самодетермінації людського життя, свідомості, мислення, тобто як вільне вирішення і переосмислення своєї долі у свідомості її історичної і загальної відповідальності [3]. Є. Бондаревська зазначає, що культура є сферою людської свободи, творчості, духовності, пошуку сенсу людського життя. Вона стверджує, що культура пропонує сучасній молоді безліч програм і моделей поведінки, освіта повинна допомогти їй це усвідомити, відрефлексувати та обрати свій варіант культурних цінностей, який не буде йти врозріз загальнолюдській моралі й буде співзвучним ідеалам національної культури. Основною соціальною функцією культури є людинотворчість, тобто людська особистість як об'єктивний і суб'єктивний предмет культури. Зауважимо, що досить часто термін «професійна культура» замінюється терміном «духовна культура», яка розглядається як сукупність норм та правил, що регулюють поведінку, діяльність людини.

О. Барабанщиков виокремлює педагогічну культуру як «певну міру оволодіння педагогічним досвідом людства, міру досконалості у педагогічній діяльності, досягнутий рівень розвитку особистості» [2].

Таким чином, у соціології «культура поведінки» визначається як сукупність духовних цінностей, правил, норм, що регулюють характер взаємин між людьми і слугують для того, щоб полегшити їхнє входження в суспільство. Тим самим культура поведінки постає результатом успішної адаптації людини до умов життя в суспільстві.

Одним із пріоритетних напрямів розвитку особистості майбутнього фахівця є формування його професійних і особистісних якостей в освітньому середовищі вузу. Г. Шевченко відзначає, що перед сучасною педагогічною наукою гостро постає проблема виховання внутрішнього світу підростаючого покоління, моральних мотивів [8].

Здійснений аналіз наукових джерел дозволив нам виділити такі стійкі якості особистості як вимогливість, витримка, моральний обов'язок, принциповість, оптимізм, толерантність, готовність до виправданого ризику та результативного новаторства.

Важливим показником духовності та моральності особистості є толерантність. Для дослідження проблеми ми вивчили різні методологічні підходи в педагогіці, психології, соціології. Великий тлумачний словник української мови, пояснює толерантність як терпимість: терпіння до іншого способу життя, поведінки, традицій, почуттів, вподобань, поглядів, ідей, віросповідання [5].

Однак в сучасній мові термін «толєрантність» вживається самостійно і, за твердженнями дослідників, прямого перекладу цей термін немає. На відміну від поняття «терпіння» – не чинити опору, не жалітися, переживати щось неприємне, «толєрантність» у сучасну мову перейшла з англійської мови, як готовність доброзичливо визнавати, сприймати поведінку, переконання і погляди інших людей, які відрізняються від твоїх. Таким чином, можна підкреслити змістову відмінність: «терплю» через силу що-небудь для себе неприємне; «відношусь толєрантно» – сам так робити не буду, але визнаю право інших робити так, здійснювати такі вчинки, які притаманні їхньому середовищу, розумію їх традиції, культурні звичаї. Тобто толєрантність – здатність поставити себе на місце іншої людини, не бажати їй того, чого не бажаєш собі, а готовність зрозуміти проблеми іншої людини, своєчасно прийти їй на допомогу, проявити піклування, розкрити високі гуманні риси особистості дитини.

Значна кількість вчених і педагогів-практиків вищої школи [2; 3; 4; 6] тісно пов'язують поняття «толєрантність» з «відповідальністю» особистості студента, незважаючи на те, що відповідальність звичне поняття для юриспруденції, тобто обов'язок і готовність суб'єкта відповідати за здійснені дії чи вчинки. Ми ж розглядаємо відповідальність як один із критеріїв морально-духовної зрілості особистості.

У змістовній підготовці вихователя дошкільних закладів, крім значної теоретичної компоненти, важливе місце займають різноманітні види практик, які розпочинаються вже на першому курсі і завершуються на останньому. Їх мета зводиться до наступного: допомогти майбутньому вихователю адаптуватися до суто професійної діяльності, ознайомитися із специфікою та особливостями навчально-виховного процесу в дошкільному закладі, вдосконалювати професіоналізм майбутнього педагога з позицій гуманізму.

Моральний обов'язок особистості втілює ідеал любові до дітей, вияв доброти, справедливості і реалізується в конкретних справах навчально-виховного процесу. Як бачимо, дане поняття охоплює об'єктивний і суб'єктивний аспекти. Перший є сукупністю вимог, які суспільство ставить перед вихователем, і які зумовлені запитами прогресивного розвитку держави, відображені у свідомості самої особистості. Другий виявляється у здатності кожного вихователя зрозуміти власну роль у навчанні, вихованні та розвитку дітей, визначити особистісне ставлення до своїх обов'язків, у процесі діяльності виявити найвищі вимоги до самого себе і стати джерелом моральних сил людини. На нашу думку, обов'язок поєднує розум, що детермінує суспільні погляди, і почуття, які фіксують індивідуальні нахили, вподобання. Це найдієвіший механізм, за допомогою якого суспільні відносини, вимоги і запити проникають у свідомість індивіда і стають змістом не лише його професійної діяльності, але й діяльності в цілому.

Враховуючи вище викладене, ми дотримуємося точки зору О. Гомонюк, і вважаємо можливим дати наступне визначення категорії «відповідальності» в соціально-культурному та морально-етичному аспектах, як позитивної властивості особистості, яка характеризується:

- свідомим відношенням до всіх своїх дій;
- оцінкою своєї поведінки, з точки зору користі чи шкоди для себе, оточуючих, природного довкілля:
- умінням підпорядковувати свої вчинки вимогам, які прийняті в суспільстві;
- аналізом та співвідношенням власних потреб із своїми можливостями;
- готовністю приймати конструктивні рішення в нестандартних ситуаціях [6].

Водночас варто наголосити, що сучасний стан розвитку суспільства визначає ряд вимог до вольових індивідуальних рис особистості, її певних якостей як спеціаліста. Щоб досягти успіху в оволодінні знаннями та уміннями з обраної спеціальності, студенту необхідно розвивати ще й такі ділові якості як вміння працювати, швидко орієнтуватися у вимогах на ринку праці, приймати рішення відповідно до поставлених вимог та даної ситуації, готовність системно вдосконалювати свої знання інноваційними технологіями та професійними навичками.

Як показують дослідження, особистість, наділена такою моральною якістю як витримка, володіє собою в різних ситуаціях, вміє долати труднощі, здійснює контроль над своїми почуттями, песимізмом, приглушує своє роздратування. Дана моральна якість властива тій особистості, яка вимоглива і до себе, і до оточуючих її суб'єктів навчального процесу, спілкування. Така особистість керується у своїй поведінці принципами чи внутрішніми переконаннями, чітко дотримується їх і послідовно відстоює на основі оптимізму – об'єктивного ставлення до реальних подій та свого місця в них, їй властиве почуття нового – здатність розуміти і прогнозувати майбутнє, ставити проблеми і пропонувати варіанти їхнього розв'язання, підтримувати і допомагати реалізувати починання іншим.

Із зазначених позитивних якостей особистості можна стверджувати, що моральні якості людини характеризують її як особистість не менше, ніж отримані знання. Вважаємо, що якісну фахову підготовку можна отримати, якщо у людини помірковане моральне внутрішнє «Я», коли вона відповідальна, наполеглива, самодисциплінована, що субординує її поведінку.

Досліджуючи критерії формування моральної культури студентської молоді, ми звернули увагу на такий важливий феномен як емпатія, під впливом якого формуються

позитивні якості особистості. Феномен емпатії проявляється у здатності сприймати, розуміти думки, почуття, стан, потреби інших людей, їхні вчинки, поведінку.

Слово «емпатія» означає глибоке, сильне, співчутливе почуття, близьке до страждання, здатність людини до переживання тих емоцій, які виникають в іншій людині в результаті спілкування. Емпатію, як якість особистості, вивчали такі дослідники як Г. Васянович, Г. Перепечина, К. Роджерс, М. Тофтун, Л. Хоружа, М. Яцимирська та ін.. Вони одностайні в тому, що емпатія проявляється, насамперед, у спілкуванні. Найчастіше повторюються чотири дефініції емпатії: розуміння почуттів та потреб інших; глибоко чутливе сприйняття події, природи, мистецтва; афективний зв'язок з іншими, відчуття стану іншої особи чи групи; властивість (риса) психотерапевта [10].

Емпатійні відчуття та сприймання необхідні при пізнавальних процесах в ході навчання та виховання майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу. Незважаючи на те, що емпатія вважається рисою вродженою і педагогічно важко її сформувати, стверджуємо, що це важлива якість особистості, яка має значний вплив на формування морально-етичної культури людини.

Не менш важливою складовою зрілості особистості виступає такий критерій як добродійність. З філософського аспекту – це творіння добра, з психолого-педагогічного – позитивна риса особистості, яка властива тим людям, які здатні виокремити проблему, оцінити матеріальний та духовний стан іншої людини, суспільства, запропонувати свою участь у вирішенні нагальних питань.

У нашому суспільстві добродійність здійснюють меценати, спонсор, волонтер та прості люди, які жертвують гроші на добрі справи, працюють безоплатно у громадських організаціях, ведуть просвітницьку роботу. Добра людина: терпелива, скромна, не засуджує інших і бачить, перш за все, свої недоліки; спокійно реагує на критику і робить висновки для загального блага; бере на себе відповідальність. Моральні риси та позитивні властивості даного критерію вихованості особистості проявляються не лише під час виконання професійних завдань, а й у благодійництві, меценатстві, піклуванні, турботі про тих, хто цього потребує на даний час.

Отже, теоретичний аналіз наукових джерел дає можливість констатувати, що визнаними позитивними рисами особистості в умовах високого темпу соціально-економічного життя є: наполегливість, енергійність, ініціативність, винахідливість емпатійність.

Зробивши теоретичне обґрунтування таких важливих критеріїв вихованості особистості як толерантність, емпатія, відповідальність, добродійність, можна зробити висновок, що моральність особистості, рівень її культури, залежать від морально-етичних, індивідуально-особистісних рис та властивостей людини. Тому від нас залежить те, як молода людина бачитиме себе серед людей, визначатиме своє місце в суспільстві, буде розвивати себе на перспективу.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, позитивне ставлення вихователя до своєї професії дає можливість якісному розвитку взаємин в інших сферах його суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Воно регулюється такими етичними вимогами, як свідомий вибір професії, усвідомлення її важливості для розвитку суспільства; педагогічне покликання; прагнення до розвитку і саморозвитку професійних та особистісних якостей; адекватність професійних можливостей суспільним вимогам і запитам, інтелектуальному і соціальному розвитку дітей дошкільного віку; піклування про професійний імідж.

#### *Джерела та література*

1. Барно О. М. Сучасна система підготовки фахівців нового покоління // Проблеми гуманізації та виховання у вищому навчальному закладі освіти: Матеріали ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. – Ірпінь: Національна академія ДПС України, 2006. – С.83–88.
2. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов // Сов. педагогика. – 1981. – № 7.
3. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.

4. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посіб. / Г. П. Васянович. – К. : Академвидав, 2011. – 256 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун». 2004 - 141с.
6. Гомонюк О. М. Професійно значущі якості майбутнього соціального педагога – важлива складова його професійно-педагогічної культури / О. М. Гомонюк // Педагогічні науки. – 2012. – № 63. – С. 29–33.
7. Нечепоренко Л. С. Твоя доля в твоїх руках / Л. С. Нечепоренко – Харків: ХДУ, 1995. - 141с.
8. Підготовка фахівців з дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу : навч. посіб. / за ред. Т. І. Поніманської. – 2-е вид., доп. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 304 с.
9. Шевченко Г. П. Духовний розвиток особистості: Пошуки нового підходу до проблеми //Духовність особистості: Методологія, теорія і практика: Збірник наук. праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. – Вип. 4. Вид-во Східноукр. нац. Ун-т ім. В. Даля, 2005. – С. 221-226.
10. Яцимірська М. Феномен емпатії в сучасній психокommунікативістиці. – <http://slovari.ru>.

#### References

1. Barno O. M. Suchasna systema pidgotovky fahivciv novogo pokolinnja // Problemy gumanizacii' ta vyhovannja u vyshhomu navchal'nomu zakladi osvity: Materialy irpins'kyh mizhnarodnyh naukovopedagogichnyh chytan'. – Irpin': Nacional'na akademija DPS Ukrai'ny, 2006. – S.83–88.
2. Varabanshhykov A. V. Problemy pedagogycheskoj kul'tury prepodavatelej vuzov // Sov. pedagogyka. – 1981. – № 7.
3. Bybler V. S. Ot naukouchenija – k logyke kul'tury: Dva fylosofskyh vvedenija v dvadcat' pervyj vek / V. S. Bybler. – M. : Polytyzdat, 1990. – 413 s.
4. Vasjanovych G. P. Pedagogichna jetyka : navch. posib. / G. P. Vasjanovych. – K. : Akademvydav, 2011. – 256 s.
5. Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoi' ukrai'ns'koi' movy / Uklad. i gol. red. V. T. Busel. – K.: Irpin': VTF «Perun». 2004 - 141s.
6. Gomonjuk O. M. Profesijno znachushhi jakosti majbutn'ogo social'nogo pedagoga – vazhlyva skladova jogo profesijno-pedagogichnoi' kul'tury / O. M. Gomonjuk // Pedagogichni nauky. – 2012. – № 63. – S. 29–33.
7. Necheporenko L. S. Tvoja dolja v tvoih rukah / L. S. Necheporenko – Harkiv: HDU, 1995. - 141s.
8. Pidgotovka fahivciv z doshkil'noi' osvity za kredytno-modul'noju systemoju organizacii' navchal'nogo procesu : navch. posib. / za red. T. I. Ponimans'koi'. – 2-e vyd., dop. – K.: Vydavnychyj Dim «Slovo», 2010. – 304 s.
9. Shevchenko G. P. Duhovnyj rozvytok osobystosti: Poshuky novogo pidhodu do problemy //Duhovnist' osobystosti: Metodologija, teorija i praktyka: Zbirnyk nauk. prac' / Gol. red. G. P. Shevchenko. – Vyp. 4. Vydvo Shidnoukr. nac. Un-t im. V. Dalja, 2005. – S. 221-226.
10. Jacymirs'ka M. Fenomen empatii' v suchasnij psyhokommunikatyvistyci. – <http://slovari.ru>.

**Стасюк Людмила. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ.** В статье раскрываются современные научные подходы к подготовке будущих воспитателей к работе в детском саду. Автор отмечает формирование педагогической культуры педагога, будет использоваться специалистом в профессиональной деятельности или направленность на формирование у него готовности к работе, которая выступает как результат педагогической этики.

Обосновывается необходимость наличия в будущих воспитателей системы знаний об основных критериях воспитанности личности, которые бы обеспечили формирование педагогической культуры будущего специалиста дошкольного учебного заведения и сформированных на должном уровне личностных качеств, обеспечит позитивное отношение воспитателя к своей профессии, позволит педагогу проводить эффективную учебно-воспитательную работу с детьми.

Современное состояние развития общества определяет ряд требований к волевым индивидуальным чертам личности, ее определенным качествам как специалиста. Чтобы достичь успеха в овладении знаниями и умениями по избранной специальности, студенту необходимо развивать еще и такие деловые качества как умение работать быстро ориентироваться в требованиях на рынке труда, принимать решения в соответствии с поставленными требованиями и данной ситуации, готовность совершенствовать свои знания инновационными технологиями и профессиональными навыками.

Педагогическая культура воспитателя дает возможность качественному развитию отношений в других сферах его субъект-субъектного взаимодействия. Она регулируется следующими этическими требованиями, как сознательный выбор профессии, осознание ее важности для развития общества; педагогическое призвание; стремление к развитию и саморазвитию профессиональных и личностных качеств; адекватность профессиональных возможностей общественным требованиям и запросам, интеллектуальном и социальном развитии детей дошкольного возраста; заботы о профессиональный имидж.

**Ключевые слова:** педагогическая культура, педагогическая этика, профессионально-педагогические качества, воспитанность, гуманизм, толерантность.



**Stasiuk Liudmila. FORMATION OF PEDAGOGICAL CULTURE AS AN INTEGRAL PART OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' PEDAGOGICAL ETHICS.** *The article explores the current scientific approaches to the future teachers' preparedness to work in preschool educational institution. The author emphasizes the formation of pedagogical culture of the teacher which will be used by specialist in professional activities or which will focus on the formation of his willingness to work, which is the result of pedagogical ethics.*

*The necessity of knowledge about the basic criteria of education is substantiated. The above-mentioned knowledge will ensure the formation of pedagogical culture of future preschool teachers. Personal qualities, which were formed at the appropriate level, will ensure a positive attitude of preschool teacher to his profession and will allow the teacher to make an effective educational work with children.*

*Current state of society development identifies the range of specifications and demands to the individual features of personality, particular qualities of specialist. To achieve success in getting the knowledge and skills from chosen specialty, student needs to develop such skills as to work quickly, to orientate in specifications of the labour market, to make a decision according to demands and situation, to be ready to improve his knowledge using innovational technologies and professional skills.*

*Pedagogical culture of preschool teacher give the possibility of qualitative development of interaction in other spheres of his subject-objective interaction. It is regulated by such an ethical specifications as conscious choice of profession, it's importance to the development of society, pedagogical calling, wish to the development and self-development of professional and personal qualities, adequacy of professional possibilities, intellectual and social development of preschool children, thinking about professional image.*

**Key words:** *pedagogical culture, pedagogical ethics, professional pedagogical qualities, upbringing, humanism, tolerance.*

Стаття надійшла до редколегії 28.02.2017 р.

УДК 373.3.016:811.161.2'271'272

**Марія Фенко**

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)*

**Мацей Кулак**

*Вища державна професійна школа в м. Холм (Республіка Польща)*

**Марія Рушак**

*Комунальний заклад «Луцький навчально-виховний комплекс загальноосвітня школа I-II ступенів № 7 – природничий ліцей» (Луцьк)*

## ДІАЛОГ КУЛЬТУР У КОНТЕКСТІ МОВНОЇ ОСВІТИ ОСОБИСТОСТІ <sup>1</sup>

*У статті проаналізовано впливу діалогу культур на формування мовної особистості учня з акцентом на становленні культури спілкування засобами мовного етикету. Етикет кожного народу – це еталон толерантності, гуманності, увічливої мовленнєвої поведінки громадян, утілення людської гідності й честі. Порушуючи проблему мовної освіти та виховання культури спілкування без рахування етичної культури молодого покоління в умовах полікультурного середовища, вважаємо за необхідне здійснити порівняльний аналіз українського та англійського мовного етикету. Цілеспрямоване та доречно організоване полікультурне виховання сприяє зниженню соціальної напруги в суспільстві й формує особистість, яка готова до міжкультурного діалогу, розширює можливості полікультурного простору та створює умови для розвитку гармонійної всебічно розвиненої особистості. За означених умов особливої актуальності набуває виховання учнів на прикладах культури спілкування й мовного етикету українців та англійців.*

**Ключові слова:** *етикет, мовний етикет, полікультурний простір, діалог культур, спілкування, міжособистісна комунікація, мовна освіта, культура мовлення, особистість.*

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковим і практичними завданнями.** В умовах неспинного розвитку та реформування освіти в Україні актуальною постає питання підвищення рівня мовної освіченості учнів та комунікативної культури молодого покоління. Спілкування – ключове поняття соціально-психологічної реальності, у межах якої відбувається розвиток і функціонування особистості. В нормативних документах (Національна доктрина розвитку України у XXI столітті, Концепція національного виховання) акцентовано на особистісному розвитку й творчій самореалізації кожного громадянина, оволодінні загальнолюдськими цінностями, духовною та матеріальною

культурою для формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості. Становлення ключових життєвих компетентностей, формування доміантних етичних орієнтацій та комунікативних умінь має істотне значення для розвитку покоління нового часу та реалізації мети навчальної діяльності

Етика спілкування є тим вагомим засобом підвищення ефективності комунікації та визначником характеру взаємин учасників комунікативного процесу і, таким чином, становить складну систему етико-комунікативних засобів – етичних орієнтацій і комунікативних умінь особистості, отримання яких слугує успішній діяльності людини. Однак рівень сформованості етичних мовних норм у дітей свідчить про його невідповідність вимогам сучасного демократичного суспільства, а також про те, що гуманістична етика ще не найшла свого втілення в системі ціннісних орієнтацій особистості.

Саме це зумовлює необхідність осмислення особливостей становлення й розвитку культурно-етичних норм спілкування, з пріоритетним напрямом – дослідження особливостей, рівня та специфіки формування етичної культури школярів в умовах полікультурного середовища. Важливим у сучасному урбанізованому світі є наявність стійкої мотивації до мовної освіти, зокрема вільне володіння рідною та іноземною мовами як засобом спілкування. Тому актуальним вважаємо розуміння учнями необхідності опанування комунікативною культурою, бажання розширити коло спілкування з представниками інших країн, вияв інтересу до етикету та культури іншої нації, та готовність сприймати спільні й відмінні риси в мовах і культурах народів.

За умов оволодіння формулами мовного етикету спілкування – це той простір, що дозволяє учням засвоювати певні моделі моральних відносин, набувати, поряд із відповідними етичними вміннями, навички ввічливої, толерантної, доброзичливої поведінки. Мовна освіта особистості ґрунтована насамперед на мовному етикеті та культурі спілкування. З урахуванням вищезазначеного доцільне використання виховних можливостей українських формул мовного етикету та ефективне оволодіння його іншомовними зразками, зокрема етичним потенціалом мовного етикету Англії.

Етикет кожного народу є своєрідним еталоном мовленнєвої поведінки громадян, виразником людської гідності й честі, але водночас духовні цінності мовного етикету досліджуються сучасниками та використовуються шкільною практикою лише частково. Чимало науковців порушують проблему мовної освіти та виховання культури спілкування загалом, без рахування етичної культури молодого покоління в умовах полікультурного середовища, коли в більшості українських шкіл учні вивчають другу мову – англійську як мову міжнаціонального спілкування. Тому полікультурне виховання сприяє зниженню соціальної напруги в суспільстві й формує особистість, яка готова до міжкультурного діалогу, розширює можливості полікультурного простору та створює умови для розвитку гармонійної всебічно розвиненої особистості. За означених умов особливої актуальності набуває виховання учнів на прикладах культури спілкування й мовного етикету українців та англійців.

Для того, щоб процес комунікації був справді глибоким, «особистість, окрім знань про спілкування, певних навичок і вмінь, повинна мати ще й відповідну комунікативну установку на спілкування. Причому установку не просто на встановлення контакту, а на людину як загальнолюдську цінність. Тоді цей контакт стане олюдненим і спілкування відбуватиметься на високому рівні» [13, С. 134-135]. Оволодіння англійським мовним етикетом на базі вже сформованих умінь і навичок культурної комунікації рідною мовою, що має сприяти всебічному розвитку особистості, слугувати джерелом знань про культуру й життя країни, мова якої вивчається, забезпечувати «діалог культур» (термін В. Біблера) [4]. Такий підхід доє змогу краще пізнати суб'єктами взаємодії один одного, а також зближує представників різних національностей, забезпечує взаєморозуміння. Учні розширюють кругозір і опановують якісно нові можливості для прямого спілкування з зарубіжними однолітками, пізнання культурних особливостей інших народів безпосередньо від носіїв мови. Разом із тим активізується потреба школярів у набутті певних фонових знань, необхідних для успішної міжособистісної взаємодії.

Виокремлення національно-культурного компонента під час навчально-виховної діяльності сприяє реалізації комунікативного підходу до освоєння етикетних конструкцій українською та англійською мовами, орієнтує навчання й виховання учнів на конкретні практичні потреби й задоволення пізнавальних інтересів школярів. Саме можливість ознайомлення учнів із самотністю культури та етикетом країни, мова якої вивчається, у порівнянні з рідною, сприятиме розв'язанню загальноосвітніх, розвивальних, виховних і гуманістичних завдань навчально-виховного процесу, а також розвитку культури спілкування особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В Україні, так як і в англійських країнах, народ створив самотню систему формул ввічливості під час мовної взаємодії, що відомі й використовуються від найдавніших часів і до сьогодні. Психолінгвістичні та культурологічні аспекти мовного етикету українців стали предметом наукової інтерпретації з другої половини ХХ ст. Вони знайшли своє відображення у працях таких українських учених, як: М. Білоус «Український мовленнєвий етикет», С. Богдан «Мовний етикет українців: традиції і сучасність», М. Пентилюк «Наукові засади культури українського мовлення», М. Стельмаховича «Український мовленнєвий етикет», Я. Радевича-Винницького «Етикет і культура спілкування» тощо.

Англійський народ також має специфічні культурні надбання та цінності, якими послуговуються носії мови у всіх сферах життєдіяльності. Іноземні вчені присвятили низку досліджень саме питанням мовного етикету та культури спілкування, наприклад: наукові розвідки О. Аршавської, присвячені мовному етикету американців; О. Милосердова у дослідженні «Як важливо бути ввічливим, говорячи іноземною мовою» акцентує увагу на важливості культури міжособистісної комунікації; М. Аріян опублікував працю «Використання виховного потенціалу мовного етикету іноземною мовою» тощо.

І все ж реальну оцінку ролі мовного етикету та шляхів його використання у становленні культури спілкування учнів під час засвоєння рідної й іноземної мов ще не знайшли належного висвітлення в науково-педагогічній літературі та шкільній практиці, що окреслило **мету наукового пошуку**: 1) розкрити зміст поняття *мовний етикет* як педагогічної категорії та обґрунтувати нею необхідність ширшого впровадження в педагогічну практику його зразків; 2) визначити спільне та відмінне українського й англійського мовних етикетів; 3) охарактеризувати специфіку впливу етикетних норм на формування культури міжособистісного спілкування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На становлення культури спілкування мовноетикетними засобами впливає не лише засвоєння стандартизованих етикетних конструкцій у комунікативній практиці, а й міжособистісні стосунки, реалії життєдіяльності, їхні потреби й інтереси.

Перші твердження про вагомість культури спілкування та мовного етикету знаходимо у творах мислителів давнього часу. За догмами давньоіндійського етикету люди повинні були дотримуватися обрядів і ритуалів, чистоти у стосунках, із повагою та розумінням ставитися до батьків, виявляти турботу, гуманізм у взаєминах із іншими людьми, утримуватися від лайливих висловів, грубих виразів тощо. Давньокитайський філософ Конфуцій навчав чотирьох речей: «культури, поведінки, відданості та довіри» [3, С. 244] та запропонував концепцію ідеальної людини, яка наділена такими рисами як: гуманність, любов до людей, справедливість, ввічливість і повага до дорослих. Щодо етикету Стародавньої Греції, то він слугував впродовж століть міжнародним еталоном. Так, Демокрит був переконаний, що «необхідно говорити правду та уникати багатослів'я» [7, С. 595].

Вагомість поглядів мислителів давнього Єгипту, Індії, Китаю, Греції, учених періоду Середньовіччя полягає в тому, що стриманість і поміркованість завжди розглядали як основу ввічливої поведінки. Адже, як доводять учені, ці якості – синтез моралі та ввічливості, – існують поза часом [2; 7].

Своєрідність кожної етикетної системи полягає в тому, що вона розвивається під впливом традицій, обрядів кожного народу індивідуально, набуваючи яскраво вираженої

національної специфіки та колориту, однак зберігаючи водночас спільні загальнолюдські моральні настанови. Так, першим систематизував та описав норми українського мовного етикету Володимир Мономах. Повчання – це своєрідний кодекс, філософська основа українського етикету, правила поведінки між людьми [2].

Аналізуючи історію українського етикету, варто акцентувати увагу на внеску видатного українського мислителя і педагога Г. Сковороди. Мандрівний філософ уклав курс «Християнського добронравія», де відстоював ідею «трьох світів», що виявляються у двох натурах (одну з них він назвав видимою – етикетною, а другу – невидимою – духом). Головним критерієм людського існування Г. Сковорода вважав самопізнання, виявлення внутрішнього «сердечного Я». Адже завдяки доброчесності й порядності етикетні формули та правила набувають характеру повноцінності [9].

Можемо стверджувати, що етикет завжди сприяв розвитку культури міжособистісного спілкування та становленню загальнолюдської культури. Водночас етикет трактують і з морально-естетичного погляду, оскільки він слугує засобом гармонізації стосунків між індивідом і соціумом, як єдність етичного й естетичного в людині, як вияв взаємоповаги в соціумі. Ураховуючи те, що етикет є однією з норм людської поведінки та відіграє домінуючу роль у взаєминах між людьми, вважаємо правомірним підвищення інтересу до цього феномену, оскільки розширення меж міжнародного спілкування, необхідність урахування його практичних потреб на сучасному етапі розвитку людства апелює до «діалогу культур».

Різновекторність аналізованого поняття зумовлює необхідність розкриття його змісту та функційних особливостей. Учені під етикетом розуміють: «сукупність спеціальних прийомів та рис поведінки, за допомогою яких відбувається виявлення, підтримання та обігравання комунікативних статусів партнерів у спілкуванні» [2, С. 43]; «сукупність правил поведінки, що регулюють зовнішній прояв людських взаємовідносин (поводження з оточуючими, форми звертання та привітання, поведінка у суспільстві, манери)» [10, С. 427]; «систему словесних форм ввічливості, узвичаєних у певному суспільстві, певній спільноті» [8, С. 29]; «форму нормативної мовної поведінки в суспільстві між представниками однієї нації, ... сукупність типових висловлювань, закріплених національно-культурними і мовними традиціями в даному колективі для їх використання в конкретних соціально-комунікативних ситуаціях» [11, С. 6-7]; «вироблені суспільством правила мовленнєвої поведінки, обов'язкові для членів даного суспільства, національно специфічні, стійко закріплені в мовних формулах, а й історично змінні» [12, С. 47].

В англійських наукових джерелах етикет трактують як: «дотримання гарних манер, вияв розуміння до інших людей або почуттів, правильна соціальна поведінка» [16, С. 1017]; «встановлені правила поведінки та церемоній, прийнятих у ввічливому суспільстві» [17, С. 637]; «система міжособистісних стосунків, покликаних полегшувати спілкування людей і зводити до мінімуму можливість конфліктів» [15, С. 34].

Варто зазначити, що у визначеннях і українських, і зарубіжних дослідників, мовний етикет має безпосередній вплив на мовця, регулює його комунікативну діяльність відповідно до мети й обставин спілкування, формує його як мовну особистість. Саме це є актуальним у лінгвальному становленні учня, коли він може зіставляти власний погляд на певні суспільні явища й мовленнєву діяльність реципієнтів та оцінювати їх крізь призму загальноприйнятих норм поведінки і спілкування.

Зважаючи на багатоаспектність аналізованого явища, науковці зауважують на невизначеному феноменологічному статусі мовного етикету (О. Даниленко, Я. Радевич-Винницький). Вони рекомендують розглядати мовний етикет з таких домінуючих аспектів: комунікативного (форма регуляції поведінки людини), семіотичного (певна система знаків) та поведінкового (особлива форма поведінки), із урахуванням яких простежується питання соціального й індивідуального взаємозв'язку у ввічливому спілкуванні [2].

Правомірним, на наш погляд, є звернення до функційних особливостей мовного етикету: комунікативної, контактовстановлювальної, пізнавальної, конативної, регулятивної,

емоційно-модальної, що реалізовані в кожному акті спілкування та формують культуру мовлення особистості загалом.

З погляду «діалогу культур», основні функції етикету – функція спілкування (комунікативна) і гносеологічна функція, тобто відображення людських думок та почуттів, пізнання навколишнього світу. Перша функція знаходить свою повну реалізацію у мовному етикеті, інша – взаємопов'язана з нею, оскільки пізнавальні можливості етикету обмежені. Навіть стереотипні запитання: *Як справи?*, *Що нового?* або *How are you?*, *How do you do?* не вимагають від мовця детальної відповіді. Проте пізнавальна функція все ж таки знаходить своє вираження в мовленні. За її відсутності люди просто не змогли б відрізнити привітання від прощання або подяку від побажання тощо і, відповідно, не змогли б зробити правильний вибір у певному акті комунікації.

Виділяють специфічні функції мовного етикету, ґрунтовані на комунікативній функції мови: контактовстановлювальну, конативну, регулятивну й емоційно-модальну [6; 12]. Означені функції ваємопов'язані та реалізовані в кожному різновиді мовленнєвої діяльності.

Контактовстановлювальна функція (за Н. Формановською) – це «призначення мовних засобів для встановлення та підтримання соціально-масового й індивідуального контакту, який частково визначає поведінку адресата. Під контактом тут розуміємо встановлення, збереження, закріплення та підтримання зв'язків і стосунків індивідуальних чи соціально-масових (у великих і малих соціальних групах), ... а також встановлення, збереження й закріплення товариських відносин і встановлення та підтримання офіційно-ввічливих стосунків» [12, С. 13]. Науковець відзначає належність цієї функції і до початкового етапу комунікації (привітання, звертання), і до фінального (прощання). Привітатися, звернутися до співрозмовника означає встановити з ним контакт, так само як попрощатися – розірвати встановлений контакт на певний час до наступного спілкування. Така скерованість дій особистості на контакт реалізується за допомогою ритуальних форм або цілих діалогів, єдиною метою яких є підтримання комунікації [12, С. 14].

Не менш важлива функція мовного етикету – конотативна, зорієнтована на адресата та пов'язана з категорією ввічливості. Своєрідність української та англійської мов полягає в тому, що їм не притаманні категорії ввічливості, однак засоби привітання, прощання, вибачення, вдячності в цих мовах існують. Вибір етикетних кліше надає акту спілкування бажаної тональності та свідчить про толерантне ставлення однієї особи до іншої. Етикет – діалогічне явище, тому вибір етикетних одиниць у чітко визначеному акті спілкування відбувається насамперед із урахуванням адресата й впливу на нього.

Щодо традиційної системи привітань, то вони слугують для встановлення контакту зі співрозмовником, «задають етикетну тональність спілкуванню, визначаючи ситуацію, набір диференційних ознак учасників комунікативного акту виражають бажання почати розмову» [1, С. 271]. Як свідчать народні традиції, історичні та фольклорні джерела, український народ характеризується: привітністю, миролюбністю, взаємоповагою, що реалізовано у формулах вітань. Найпоширенішим загальноукраїнським вітальним висловом, датованим XVI ст., є «*Добрий день!*» (первинне значення – побажання гарного дня). У повсякденному вжитку побутує ціла низка українських народних формул-вітань, досить поліфункціональних і різноманітних: *Доброго дня!* *Добридень!* *Добрий ранок!* *Доброго ранку!* *Здрастуйте!* *Здоровенькі були!* *Доброго здоров'я!* *Дай, Боже, добрий день!* Власне народними є вітальні вислови *Здоровенькі були!* Вибір вітальної одиниці залежить від пори дня, ступеня близькості співрозмовників, від обставин спілкування.

У системі англійського мовного етикету також нараховується певна кількість вітальних виразів: *How do you do?* (*Як почуваетесь?*), *Hi!* (*Привіт!*), *Good morning!* (*Доброго ранку!*), *Good afternoon!* (*Добридень!*), *Good evening!* (*Добрий вечір!*), *Hello!* (*Здрастуйте!*). Одним із напоширеніших англійських вітань є *How do you do?* (універсальне, формальне вітання, яке використовується в ситуації знайомства після того, як обидва реципієнти третьою особою були відрекомендовані один одному). Зауважимо, що вітання *How do you do?* не потребує відповіді від співрозмовника, посмішка цілком може замінити слова. А такі мовні кліше, як

*Good morning!*, *Good afternoon!*, *Good evening!*, що відображають час, можуть використовуватися у звертанні до будь-якої особи, без урахування її диференційних ознак. Однак, зазначимо, що ці привітання носять більш офіційний характер, ніж *Hi!* та *Hello!* й використовуються значно рідше. Найбільш розповсюдженою формою вітання є *Hello!*, що використовується учнями і в ситуаціях офіційного спілкування, і в побутовому мовленні. Отже, порівнюючи український і англійський мовний етикет, учні значно розширяють коло обізнаності з етикетною поведінкою двох народів та на цій основі сформулюють власний рівень культури спілкування.

Мовна поведінка англійців під час прощання аналогічно як і під час зустрічі, стриманіша, «відрізняється помірною тональністю й лаконічністю реплік», ніж в українському етикеті [11, С. 124]. Велика кількість етикетних кліше, прийнятих в українському суспільстві: *Всього найкращого! На все добре! Бувайте здорові! Будь здоров! Живи здорова! Щастя вам! Хай щастить! Дай, Боже, у добрий час! Ідьте здорові! Щасливо!*, не властиві англійцям. А побажання здоров'я взагалі відсутнє в англоетикетному спілкуванні. Це свідчить, що українська мова, на відміну від англійської, має вдосталь ввічливих виразів, що допомагають у хвилини розлуки бути толерантними та гречними, «а головне – які хоча б частково виповідають те, що відчуваємо в мить розставання з найдорожчими серцю людьми, засвідчать нашу ввічливість по завершенні ділової зустрічі» [5, С. 460].

Однак зацентруємо увагу на спільних рисах українсько-англійського прощального етикетів. Відомо, що загальноживаними є репліки, які супроводжуються запрошеннями, проханнями й побажаннями. Так, висловлення вдячності за гостинну зустріч в англійців звучить частіше, ніж в українців, а на противагу гостинним українцям англійці не висловлюють подяки за частування під час прощання з господарями, наприклад: *Well, I'm afraid I must be going. It's getting late. Thank you very much for the pleasant evening* (Боюся, мені потрібно йти. Уже пізно. *Щиро дякую за гарний вечір*); *Please don't mention it. It has been a great pleasure to have you and I hope you'll come again soon. Please give my best regards to your family.* (*Будь ласка, для нас також було задоволення зустрітися з вами. Передавайте найкращі вітання вашій родині*); *Thank you, I will. Good night* (*Дякую, обов'язково перекажу. Добраніч*).

Варто звернути увагу на вираз *Good night* (як варіанти – *afternoon, evening*), що, на відміну від українського мовного етикету, у якому немає тотожних висловів на позначення прощання й привітання, використовується в незмінному вигляді в обох випадках. Отже, наочно продемонструвавши школярам етикетні ситуації в українській та англійській мовах, створюємо умови для вироблення в учнів відповідних навичок культурного поведіння в певних обставинах із урахуванням національної специфіки мовної поведінки.

З раніше проаналізованими функціями тісно пов'язана регулятивна функція мовного етикету, реалізована в ситуаціях привітання, дозволу, поради, прощання. Саме етикет покликаний зберігати дистанцію у стосунках старший/молодший, керівник/підлеглий, учитель/учень тощо [14, С. 191]. Важливість дотримання регулятивної функції в культурному спілкуванні учнів є необхідним, оскільки вибір тої чи тої форми звертання у встановленні контакту зумовлює подальший розвиток міжособистісної комунікації. Мовний етикет регулює стосунки співрозмовників різних соціальних верств населення. Обмін думками, інформацією здійснюється відповідно до віку або статусу співрозмовників, спілкування є адекватним, якщо ж наявна різниця за віком чи соціальним статусом – виникає ситуація, коли один із співрозмовників має підлаштовуватися під іншого. Саме тому учні повинні на належному рівні володіти формулами мовного етикету в ситуаціях привітання, знайомства, вибачення, поради, запрошення, співчуття й використовувати досвід ввічливої мовленнєвої поведінки в реальному спілкуванні.

Ще однією з ключових ознак ввічливого та правомірного поведіння в суспільстві є вживання усталених мовних зворотів, що використовуються в ситуації вибачення. В українській мові наявна ціла система сталих виразів, які регламентують мовленнєву ситуацію – «прохання – вибачення»: *Перепрошую! Пробачте заради Бога! Вибачте на цім*

слові! *Даруйте! Пробачте, будь ласка! Прости Господи! Дозвольте мені вибачитися перед Вами! Я не можу не вибачитися перед Вами! Даруйте мені! Прошу!* відповідних формул в англійському етикеті майже не існує. Потрапивши в незручну ситуацію, англієць оперує обмеженою кількістю таких конструкцій: 1) *I'm sorry* – спонтанне висловлення співчуття й жалю на адресу співрозмовника через якусь неприємність; 2) *Excuse me (Pardon me, I beg your pardon)* – формули вибачення за незручності, учинені співрозмовнику; 3) *Forgive me* – звертання з вибаченням за більш серйозні вчинки щодо співрозмовників. Ці мовні кліше (за винятком останнього), активно використовуються в англійській мові як форми звертання до незнайомих. Здебільшого англієць не реагує на вибачення будь-якою реплікою, особливо тоді, коли воно має формальний характер. Однак, в умовах офіційної комунікації, загальноприйнятій формі вибачень виходять за межі трьох основних конструкцій, наприклад: *I beg your pardon (for knocking into you)!* (*Перепрошую* (за втручання!)); *That's all right!* (or: *Not at all!*) (*Не хвилюйтеся, все гаразд!*) або: *I must apologize for interrupting you!* (*Мушу вибачитися за втручання!*); *Never mind!* (or: *It doesn't matter!*) (*Не переймайтеся!*) [2; 11]. Можемо стверджувати, що англійський мовний етикет характеризується більшою стриманістю й лаконічністю усталених фраз.

Емоційно-модальна функція мовного етикету реалізована насамперед в обраній комунікантами ситуації спілкування та спрямована на підтримку відповідної тональності розмови. В українському живому мовленні представлено яскраві та емоційно забарвлені слова і вирази: *Немає слів виразити Вам вдячність!, Як я радий Вас бачити!, Я дуже рада Вас бачити!* тощо. Англійський етикет також містить зразки емоційно забарвлених етикетних кліше: *I am very glad to meet you! I'm so glad to see you! It's been a great pleasure to meet you!*, які учні можуть засвоїти під час навчально-виховного процесу, а потім вирізнити спільні з українським мовним етикетом риси [12, С. 15]. Важливість урахування означеної функції під час комунікативного акту вбачаємо в тому, що мовний етикет українського чи англійського народів є втіленням характерних особливостей нації, реалізованих у мові. Знання психологічних та національних особливостей народу сприяє глибшому проникненню в культуру українців і англієць.

На думку дослідників (І. Зимня, В. Трофименко, Н. Формановська), крім штампів мовного етикету в тотожній ситуації спілкування, мовленнєва поведінка різномовних комунікантів будується й оформлюється різноманітними мовними засобами. Справа в тому, що обидві мови різняться своєю будовою: англійська – аналітична, українська – флективна. Крім цієї особливості, у мовні засоби під час спілкування «привноситься певний національний колорит, що відображає різне мовне мислення й різне сприйняття засобами зовнішньо рівнозначних мовних реалій» [11, С. 16].

**Висновок і перспективи подальших розвідок.** Проаналізована функційна специфіка мовного етикету, забезпечує цілісне ознайомлення учнів із мовленнєво-етикетними особливостями українців і англієць, сприяє глибшому усвідомленню й зрозумінню місця та ролі етикету під час міжособистісної комунікації. Етикет – це та царина духовної культури нації, яка формує особистість людини; сприяє її входженню до світової спільноти; це один із найбільш ефективних засобів морального впливу на учнів, оскільки в ньому представлені кращі духовні й моральні еталони поведінки людства. Завдяки своїй образній та конкретно-чуттєвій сфері етикет дає змогу засвоювати моральні, естетичні й духовні ідеї, що вміщують етикетні кліше, долучатися до них. Емоційно забарвлений, наділений ознаками глибокої духовності, мовний етикет постає як досвід почуттів людини і тому має здатність активно впливати на ставлення школярів до навколишнього світу, формує їхні духовні якості, активну життєву позицію та поведінку. Оволодіння правилами мовного етикету – необхідна умова виховання й самовиховання молодого покоління, засіб прилучення їх до духовних цінностей світової культури.

Проблема формування культури спілкування учнів засобами українського й англійського мовного етикету не обмежується розглянутими аспектами. Перспективи

подальшого наукового пошуку вбачаємо в обґрунтуванні специфіки формування у школярів комунікативної культури з використанням інноваційних технологій.

#### Джерела та література

1. Аршавская Е.А. Речевой этикет современных американцев (на материале приветствий) / Аршавская Е.А. // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М. : Наука, 1977. – С. 268-277.
2. Байбурин А.К. У истоков этикета : [этнограф. очерки]. / Байбурин А.К., Топорков А.Л. – Ленинград : Наука, 1990. – 168 с.
3. Беседы и суждения Конфуция. – СПб : Кристалл, 1999. – 1120 с.
4. Библер В.С. Культура : диалог культур (опыт определения) / Библер В.С. // Вопросы философии. – 1989. – №6. – С. 7-12.
5. Богдан С.К. Мовний етикет українців : традиції і сучасність / Богдан С.К. – К. : Рідна мова, 1998. – 475 с.
6. Даниленко О.И. Культура общения и ее воспитание / Даниленко О.И. – Л., 1989. – 102 с.
7. Материалисты Древней Греции. – М. : Госполитиздат, 1955. – 213 с.
8. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування : [навч. посіб.] / Радевич-Винницький Я. – К. : Знання, 2006. – 291 с.
9. Скворода Г. Твори : у 2 т. / Скворода Г. – К., 1961 – . – Т. 2. – С. 167.
10. Словарь по этике [под ред. А. Гусейнова и И. Кона]. – М., 1989. – 447 с.
11. Ступин Л.П. Современный английский речевой этикет / Ступин Л.П., Игнатъев К.С. – Л. : ИЛУ, 1980. – 144 с.
12. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения / Формановская Н.И. – М. : Высшая школа, 1989. – 159 с.
13. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування : [навч. посібник] / Цимбалюк І.М. – К. : Професіонал, 2007. – 464 с.
14. Шеломенцев В.М. Етикет і сучасна культура спілкування / Шеломенцев В.М. – К. : Лібра, 2003. – 415 с.
15. Lakoff R. Language in Woman's Place // Language in Society. – 1973. – №2. – P. 32.
16. Longman Dictionary of English Language and Culture. – Lexicon Publications, Danbury, 1993. – 1150 p.
17. The Shorter Oxford English Dictionary // Revised and edited by C.T.Onions. – 1970. – 2516 p.

#### References

1. Arshavskaja E.A. Rechevoj jetiket sovremennyh amerikancev (na materiale privetstvij) / Arshavskaja E.A. // Nacional'no-kul'turnaja specifika rechevogo povedenija. – M. : Nauka, 1977. – S. 268-277.
2. Bajburin A.K. U istokov jetiketa : [jetnograf. ocherki]. / Bajburin A.K., Toporkov A.L. – Leningrad : Nauka, 1990. – 168 s.
3. Besedy i suzhdenija Konfucija. – SPb : Kristall, 1999. – 1120 s.
4. Bibler V.S. Kul'tura : dialog kul'tur (opyt opredelenija) / Bibler V.S. // Voprosy filosofii. – 1989. – №6. – S. 7-12.
5. Bogdan S.K. Movnij etiket ukraïnciv : tradicii i suchasnist' / Bogdan S.K. – K. : Ridna mova, 1998. – 475 s.
6. Danilenko O.I. Kul'tura obshhenija i ee vospitanie / Danilenko O. – L., 1989. – 102 s.
7. Materialisty Drevnej Grecii. – M. : Gospolitizdat, 1955. – 213 s.
8. Radevich-Vinnic'kij Ja. Etiket i kul'tura spilkuvannja : [navch. posib.] / Radevich-Vinnic'kij Ja. – K. : Znannja, 2006. – 291 s.
9. Skovoroda G. Tвори : u 2 t. / Skovoroda G. – K., 1961 – . – T. 2. – S. 167.
10. Slovar' po jetike [pod red. A. Gusejnova i I. Kona]. – M. : Politizdat, 1989. – 447 s.
11. Stupin L.P. Sovremennyj anglijskij rechevoj etiket / Stupin L.P., Ignat'ev K.S. – L. : ILU, 1980. – 144 s.
12. Formanovskaja N.I. Rechevoj jetiket i kul'tura obshhenija / Formanovskaja N.I. – M. : Vysshaja shkola, 1989. – 159 s.
13. Cimbaljuk I.M. Psihologija spilkuvannja : [navch. posibnik] / Cimbaljuk I.M. – K. : Profesional, 2007. – 464 s.
14. Shelomencev V.M. Etiket i suchasna kul'tura spilkuvannja / Shelomencev V.M. – K. : Libra, 2003. – 415 s.
15. Lakoff R. Language in Woman's Place // Language in Society. – 1973. – №2. – P. 32.
16. Longman Dictionary of English Language and Culture. – Lexicon Publications, Danbury, 1993. – 1150 p.
17. The Shorter Oxford English Dictionary // Revised and edited by C.T.Onions. – 1970. – 2516 p.

**Марія Фенко, Мацей Кулак, Марія Руцак. ДИАЛОГ КУЛЬТУР В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ.** В статтє проанализовано влияния диалога культур на формирование языковой компетентности ученика с акцентом на формировании культуры общения средствами речевого этикета. Этикет каждого народа – это эталон толерантности, гуманности, вежливого речевого поведения граждан, человеческого достоинства и чести. Затрагивая проблему языкового образования и воспитания культуры общения без счета этической культуры молодого поколения в условиях поликультурной среды, считаем необходимым осуществить сравнительный анализ украинского и английского языкового этикета. Целенаправленное и организованное поликультурное воспитание способствует снижению социальной напряженности в обществе и формирует личность, которая готова к межкультурному диалогу, расширяет



*возможности поликультурного пространства и создает условия для развития гармоничной всесторонне развитой личности. По указанным условиям особую актуальность приобретает воспитание учащихся на примерах культуры общения и речевого этикета украинцев и англичан.*

**Ключевые слова:** *этикет, речевой этикет, поликультурное пространство, диалог культур, общение, межличностная коммуникация, языковое образование, культура речи, личность.*

***Maria Fenko, Maciej Kulak, Maria Rushchak. DIALOGUE OF CULTURES IN THE CONTEXT OF LANGUAGE EDUCATION OF AN INDIVIDUAL.*** *This article deals with the analysis of influence of the dialogue of cultures on the formation of a student's personality taking into consideration the development of the culture of communication by means of the etiquette. The etiquette of every nation is the standard of tolerance, humanity, polite speech behavior of individuals, the embodiment of human dignity and honor. Talking about the problem of language education and the culture of communication excluding ethical culture of young population in the conditions of a policultural environment, it is necessary to carry out a comparative analysis of English and Ukrainian etiquette. Appropriate policultural upbringing facilitates the decrease of social tension and forms a personality which is ready for an intercultural dialogue, broadens the peculiarities of policultural space and creates conditions for the development of a harmonious and fully developed personality. According to the aforementioned conditions education of students on the examples of culture of communication and language etiquette of Ukrainians and Englishmen have become especially important.*

**Key words:** *etiquette, language etiquette, multicultural space, dialogue of cultures, communication, interpersonal communication, language education, culture, language, identity.*

Стаття надійшла до редколегії 01.03.2017 р.

## **Розділ III. Актуальні питання теорії і практики спеціальної освіти та соціальної роботи**

УДК 37.091.321:[364.624.4:37.091.312]-057.874

**Ольга Гладун**

*Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (Вінниця)*

### **КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З НИЗЬКОСТАТУСНИМИ УЧНЯМИ В КОЛЕКТИВІ**

*Аналіз психолого-педагогічної літератури, що стосується підготовки майбутнього педагога до роботи з різними групами учнів у колективі дозволяє виділити кілька основних підходів стосовно розуміння даного явища. Готовність педагога до діяльності з низькостатусними підлітками у колективі – складна система, У статті припущено, що поєднання визначених і описаних компонентів готовності педагога до виховання учнів з низьким рівнем статусу у колективі (когнітивний, діяльнісний, особистісний, мотиваційний) створює ефективні передумови для подолання явища низькостатусності учня у колективі, дозволяє виокремити рівні готовності студента до роботи з учнями з негативним статусом, методи і шляхи співпраці з майбутніми педагогами задля підготовки їх до кваліфікованої педагогічної діяльності та виховання підлітків у колективі.*

**Ключові слова:** *готовність, колектив, підліток, низький статус, критерії готовності, показники готовності, рівні готовності.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Процес підготовки майбутнього вчителя до роботи з підлітками з низьким статусом у колективі є безперервним, тому вимагає від особистості педагога постійного аналізу власної педагогічної діяльності, розвитку особистісних якостей, пошуку модернізаційних технологій співпраці з підлітками, постійного моніторингу досліджень у галузі педагогіки, психології, соціології, що стосуються створення позитивного мікроклімату в підлітковому колективі, стратегій конструктивного спілкування з підлітками групи ризику, методів і форм профілактичної і корекційної роботи з підлітками, що мають негативний статус у колективі, – ці та інші знання, вміння та якості педагога є основними показниками сформованості критеріїв готовності до виховання низькостатусних підлітків в учнівському колективі.

Сучасність вимагає від учителя знаходитися в постійному пошуку. Педагогічну діяльність не можна назвати професійною, якщо вона побудована лише на реалізації раніше засвоєних методів роботи. Тому готовність не є статичним і постійним явищем, а розкривається через певні критерії (за деякими дослідниками, – компоненти), що постійно оновлюються, змінюються, модернізуються згідно об'єктивно існуючих можливостей для досягнення найбільш високих результатів у процесі саморозвитку та самоосвіти. Таким чином, процес формування критеріїв готовності та їх зміст є актуальним питанням досліджень у галузі вітчизняної та світової психолого-педагогічної науки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Моніторинг науково-педагогічної літератури, що стосується формування готовності до педагогічної діяльності, виявив ефективні критерії (когнітивний, мотиваційний, діяльнісний, особистісний), синтез яких дозволяє розкрити готовність педагога до співпраці з учнями на високому професійному рівні. Критерії готовності до педагогічної діяльності досліджували педагоги та психологи: Башина Т.Ф., Воропаєва Є.Е., Лазарев В.С., Крикун А.Ю.; Ставрїнова М.М., Савїна М.М., Самсонова К. В. Шатунова О.В.; готовність до роботи з учнями-девіантами, аутсайдерами та важковиховуваними підлітками досліджена у працях Гамаюнова О.М., Кїян А.П., Коношенко С.В., Скоробогатої О.М., Пліско Є.О., Хамської Н.Б., Холковської І.Л.

**Мета статті.** Маємо на меті розглянути оптимальні критерії готовності педагога до роботи з підлітками з негативним (низьким) статусом у колективі та рівні їх ефективного поєднання, що формуються явище готовності педагога до такої співпраці з учнями.

Досягнення мети можливе через виконання таких завдань:

- дослідження психолого-педагогічної літератури з аналізу та розвитку явища готовності до педагогічної діяльності;
- моніторингу досліджень, що описують поняття критеріїв і показників готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності;
- формування системи ефективного поєднання критеріїв готовності педагога до співпраці з учнівською молоддю, зокрема підлітками з негативним статусом у шкільному колективі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Критерій, за великим тлумачним словником сучасної української мови, підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [2, С. 588]; або компонент – складова частина чого-небудь; складник [2, С. 561]. У деяких дослідників, М. Виноградова, С. Смірнова, критерії готовності є складовими компонентів. Функціональні критерії – це ознаки, які характеризують окремі риси та якості особистості майбутнього педагога; що виявляють рівень сформованості в останнього кожного компоненту готовності до певного виду діяльності, тобто певні показники [3, С. 74].

Розглянемо виділені критерії (компонент), що є основою формування готовності педагога до виховання підлітків з низьким статусом та їх показники.

Когнітивний компонент – це сукупність знань про поняття і явища, що є основними у співпраці з підлітками з негативним статусом у колективі [10, С.11]; базовий рівень знань, ступінь інформованості з певних питань [4]; наявність у фахівця системи знань про відхилення у поведінці підлітків, сутність профілактичної роботи, методи і форми її здійснення [13, С. 212]; компонент, що передбачає володіння теоретичним матеріалом щодо неконструктивних стратегій спілкування з підлітками, розв'язування вчителем задач педагогічного спілкування [8, С. 131].

Відтак показниками когнітивного компоненту у готовності майбутнього педагога до виховання підлітків з негативним статусом є:

- знання про вікові та індивідуальні особливості підліткового віку;
- знання про особливості міжособистісної взаємодії у підлітковому колективі;
- знання змісту та способів організації дитячого колективу;
- знання про причини та наслідки девіантної поведінки підлітків;
- знання про методи діагностики міжособистісних стосунків у дитячому колективі;
- знання про методи і форми профілактичної і корекційної роботи;
- знання про способи створення позитивного мікроклімату в учнівському колективі;
- знання конструктивних стратегій спілкування з підлітками групи ризику;
- знання про методи і прийоми впливу на особистість, а також гнучкість, швидкість і продуктивність мислення.

За умови високого рівня когнітивної готовності до роботи з низькостатусними підлітками майбутні педагог: розуміє роль і значення роботи з підлітками з низьким статусом; володіє знаннями про індивідуальні особливості підлітків, методами і формами профілактичної та корекційної роботи з даною категорією дітей; має достатні знання для вирішення усіх типів педагогічних задач, що стосуються співпраці і конструктивного спілкування з підлітками різних статусів.

Середній рівень когнітивної активності відображає готовність до розв'язання більшості педагогічних задач, що виникають у процесі виховання і спілкування з підлітками з низьким статусом та їх оточенням. Низький рівень сформованості когнітивного компоненту ґрунтується на слабких знаннях про підлітковий вік та індивідуальні особливості підлітків; погано сформованих знаннях про методи і форми профілактичної і корекційної роботи з підлітками низького статусу; незнання про методи і прийоми позитивного впливу на

особистість; низький рівень знань про учнівський та дитячий колектив, способи його організації, стратегії спілкування з учнівським колективом.

Мотиваційний компонент підготовки майбутнього педагога до виховання підлітків з низьким статусом виявляє особистісний сенс педагогічної діяльності з даною категорією підлітків [10, С.11]; наявність пізнавальної цікавості до виду діяльності [4, С.159]; виявляється у потребі в інтелектуальному саморозвитку, особистому і професійному зростанні, творчому удосконаленні і в систематичному підвищенні ефективності співпраці з підлітками, їх батьками, іншим оточенням; бажанням пошуку інноваційних форм і методів розвитку особистості підлітка; експериментальною та інноваційною діяльністю у розробці авторських технологій у роботі з низькостатусними підлітками [12, С. 5]; у наявності потреб, мотивів, прагнень до успішної діяльності, відповідальності у розв'язанні педагогічних завдань, почутті обов'язку [8, С. 131]. Мотиваційний компонент у деяких дослідників є передумовою для реалізації інших структурних компонентів та основою професійно-педагогічної спрямованості, яка виявляється у бажанні оволодівати педагогічною майстерністю [11, С. 70], [6, 7, 5].

Показниками мотиваційного компоненту є:

- позитивна мотивація щодо взаємодії з дітьми з низьким статусом;
- потреба у професійному самовдосконаленні щодо профілактичної та корекційної діяльності;
- стійкий інтерес до вирішення проблем низькостатусних учнів;
- прагнення до налагодження позитивних стосунків в учнівському колективі;
- потреба у використанні набутих знань, умінь у сфері комунікації з учнями;
- почуття професійного і громадського обов'язку.

Погоджуючись з дослідженнями М. Барчій, М. Божик, О. Грицовляк, Ю. Зайцевої, К. Дурай-Новакової, М. Карченкова, О. Петрович, вважаємо мотиваційний компонент у структурі готовності педагога до роботи з підлітками з низьким статусом домінуючим, тому що він відображає зацікавленість педагога роботою з такими підлітками, їх сім'ями, близьким оточенням, розширенням кола їх спілкування, діяльності, захоплень.

За умови високого розвитку мотиваційного компоненту, педагог має цілісний стійкий і постійний інтерес до педагогічної діяльності, така діяльність є цінною і значимою для особистості конкретного педагога. Якісний рівень готовності педагога до співпраці з підлітками з негативним статусом характеризується зрілою мотиваційною структурою, активністю в саморозвитку, участю у різного роду конференціях, семінарах, регулярному відвіданні лекцій, що стосуються співпраці з підлітками.

Середній рівень мотиваційної готовності характеризується зацікавленістю педагога роботою з підлітками, вважає, що така педагогічна діяльність є корисною і значимою, однак не завжди є учасником конференцій, семінарів, що підвищують його професійну компетентність, нерегулярно користується науковою та методичною літературою для забезпечення ефективності власної співпраці з низькостатусними підлітками, мало займається самоосвітою та саморозвитком, удосконаленням особистісного потенціалу. Низький рівень мотиваційної готовності є наслідком хаотичної діяльності у роботі з підлітками негативного статусу в колективі; характеризується низьким волевиявленням у роботі над собою, безсистемним використанням методів і форм роботи з підлітками, що потребують педагогічної допомоги, відсутністю бажання брати участь у різноманітних заходах, що підвищують професійну майстерність.

Діяльнісний компонент засвідчує готовність педагога до роботи з учнями з низьким статусом, наявність умінь працювати з прийомами налагодження взаємодії, активізації особистісного потенціалу, діагностичних умінь, здатність прогнозувати результати власної діяльності як системи послідовних дій, що базуються на дотриманні соціальних норм і цінностей у власній поведінці і стосунках з різними суб'єктами соціальної діяльності [9, С. 153].

Базовими показниками у діяльнісному (операційно-пізнавальний [11], технологічно-операційний [10], операційно-діяльнісний [12], за різними авторами) вважаємо:

- уміння діагностувати структуру міжособистісних стосунків в учнівському колективі;
- вміння організувати продуктивну взаємодію з учнями з низьким статусом;
- вміння реалізувати систему роботи з профілактики та корекції небажаних проявів поведінки;
- вміння налагоджувати конструктивну взаємодію з учнями з низьким статусом;
- вміння використовувати прийоми налагодження позитивного мікроклімату в учнівському колективі;
- вміння організувати позаурочну діяльність спрямовану на виявлення особистісної активності учнів;
- вміння організувати взаємодію з батьками учнів з низьким статусом;
- вміння планувати та реалізувати програми з набуття соціальної компетентності низькостатусними учнями;
- вміння проведення індивідуальних бесід з учнями з низьким статусом;
- вміння регулювати взаємовідносини особистості з колективом;
- вміння попереджати і вирішувати конфліктні ситуації в учнівському колективі;
- вміння створювати ситуації успіху для низькостатусних учнів.

Іншими словами діяльнісний компонент є своєрідним перехідним елементом від накопичення знань, умінь, досвіду, особистісних рис до реальних дій та застосування теорії у практиці виховання.

Високий рівень діялісного компоненту означає, що педагог, незалежно від запропонованих умов праці, може виконувати всі необхідні дії для забезпечення ефективного результату педагогічної діяльності – зменшення дії (анулювання дії) негативного статусу підлітка на його особистість та можливості спілкування з однолітками. Середній рівень розвитку діялісного компоненту характеризується уміннями педагога використовувати власний педагогічний досвід у відповідності до наявних умов праці.

Діялісний компонент розвинений на низькому рівні свідчить про те, що педагог не готовий застосовувати певні методи, прийоми та форми роботи з підлітками з низьким статусом у колективі на практиці, хоча може знати про них. Переважна більшість учених (А. Крикун, Л. Кондрашова, О. Моїсеєва, О. Товканець, І. Шаповалова, О. Чусова, І. Янкович) вважає особистісний компонент одним з основних у структурі готовності вчителя до роботи з категорією важковиховуваних учнів. Оскільки не володіючи арсеналом рис, характеристик, умінь, що визначають основні позитивні особливості педагога, останній не зможе розвинути інші компоненти готовності до високого рівня. Основними показниками особистісного компоненту є:

- емпатія;
- толерантність;
- гуманістичне спрямування;
- рефлексія;
- товариськість;
- справедливість;
- особистісна і професійна відповідальність;
- емоційна стійкість.

Основною характеристикою особистісного компоненту є не лише наявність певних позитивних рис (комунікативні, організаторські здібності, креативний потенціал, оптимізм, активність особистості, емпатія, відповідальність), а здатність до саморозвитку цих якостей [1], – це свідчить про високий рівень розвитку даного компоненту у структурі готовності до виховання підлітків з низьким статусом у колективі. Середній рівень розвитку особистісного компоненту виявляється у наявності деяких його показників, низький рівень – у мінімальній їх кількості. Таким чином, особистісний компонент базується на таких особливостях особистості педагога, що виявляються через його ініціативність, високу ефективність та результативність педагогічної діяльності, вміння адаптуватись до запропонованих умов праці, до швидкої зміни інноваційного освітнього середовища, а також лідерські якості.

К р и т е р і ї				
	Когнітивний	Мотиваційний	Діяльнісний	Особистісний
П о к а з н и	Знання про вікові та індивідуальні особливості підліткового віку; знання про особливості міжособистісної взаємодії у підлітковому колективі; знання змісту та способів організації дитячого колективу; знання про причини та наслідки девіантної поведінки підлітків; знання про методи діагностики міжособистісних стосунків у дитячому колективі; знання про методи і форми профілактичної і корекційної роботи; знання про способи створення позитивного мікроклімату в учнівському колективі; знання конструктивних стратегій спілкування з підлітками групи ризику; знання про методи і прийоми впливу на особистість, а також гнучкість, швидкість і продуктивність мислення.	Позитивна мотивація щодо взаємодії з дітьми з низьким статусом; потреба у професійному самовдосконаленні щодо профілактичної та корекційної діяльності; стійкий інтерес до вирішення проблем низькостатусних учнів; прагнення до налагодження позитивних стосунків в учнівському колективі; потреба у використанні набутих знань, умінь у сфері комунікації з учнями; почуття професійного і громадського обов'язку.	Вміння діагностувати структуру міжособистісних стосунків в учнівському колективі; вміння організувати продуктивну взаємодію з учнями з низьким статусом; вміння реалізувати систему роботи з профілактики та корекції небажаних проявів поведінки; вміння налагоджувати конструктивну взаємодію з учнями з низьким статусом; вміння використовувати прийоми налагодження позитивного мікроклімату в учнівському колективі; вміння організувати позачурочну діяльність спрямовану на виявлення особистісної активності учнів; вміння організувати взаємодію з батьками учнів з низьким статусом; вміння планувати та реалізовувати програми з набуття соціальної компетентності низькостатусними учнями; вміння проведення індивідуальних бесід з учнями з низьким статусом; вміння регулювати взаємовідносини особистості з колективом; вміння попереджати і вирішувати конфліктні ситуації в учнівському колективі; вміння створювати ситуації успіху для низькостатусних учнів.	Емпатія; толерантність; гуманістичне спрямування; рефлексія; товариськість; справедливність; особистісна і професійна відповідальність; емоційна стійкість.

Процес формування у майбутніх педагогів готовності до виховання підлітків з низьким рівнем статусу в учнівському колективі передбачає рівномірний якісний перехід від низького рівня до більш високого, що може бути забезпечений активною, діяльнісною, репродуктивною формами навчання студентів.

**Висновок з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Відтак готовність педагога до співпраці з різними групами учнів, зокрема підлітками з різними видами статусів, що виявляються в ієрархії учнівського колективу, є складним явищем, повноцінне та ефективне функціонування якого можливе за умови поєднання певних критеріїв готовності (когнітивного, діяльнісного, мотиваційного, особистісного). Стрімкі зміни вітчизняного освітнього простору диктують систематичне оновлення наповненості даних критеріїв. Тому актуальність педагогічних досліджень з даної теми не втрачається.

**Джерела та література**

1. Брюховецька О.В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінського спілкування: автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук / Брюховецька Олександра Вікторівна. – Київ, 2007.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол.редактор В. Бусел. – К.: Ірпін': ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
3. Виноградова М.А., Смирнова С.А. Подготовка будущих педагогов к организации комплексного развития ребенка в дошкольном образовательном учреждении: Монография. – Череповец: ЧГУ, 2013. – 158 с.
4. Воропаева Е.Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности / Е.Э. Воропаева // Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования». Выпуск № 4. – 2014. Электронный ресурс. – [Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13880>]
5. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореферат диссертации доктора пед.наук / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983.
6. Зайцева Ю.В. Компоненти готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-спортивної роботи / Ю. Зайцева // Наука і освіта. – № 2. – 2015. – С. 41 – 47.
7. Карченкова М.В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності: дисертація на здобуття наукового ступеня канд.пед.наук: 13.00.04 / М.В. Карченкова. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – 226 с.
8. Кіян А. Психологічні особливості структурних компонентів готовності до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками / А. Кіян // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – № 3 (32). – 2013. – С. 130 – 137.
9. Кравченко Т. Соціальне здоров'я й особливості діагностики його сформованості в дітей підліткового віку / Т. Кравченко // Гуманітарний вісник. – № 27. – С. 150 – 154.
10. Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Критерии и уровни готовности педагога к исследовательской деятельности / В.С. Лазарев, Н.Н. Ставринова // Эксперимент инновации в школе. Теория инновационной и экспериментальной деятельности. – 2008. – № 1. – С. 8 – 13.
11. Петрович О.Б. Формування готовності майбутніх учителів-словесників до організації позакласної роботи з обдарованими учнями: дисертація на здобуття наукового ступеня канд.пед. наук / О.Б. Петрович. – Вінниця, 2015.
12. Савина Н.Н., Шагунова О.В., Самсонова Е.В., Башина Т.Ф. Критерии сформированности готовности и их показатели / Н.Н. Савина и др.// Интернет-журнал «Науковедение». Выпуск 4 (23), июль – август 2014. – С. 1 – 5.
13. Товканець О. Готовність педагогів до роботи з важковиховуваними підлітками як умова профілактики девіантної поведінки / О.Товканець // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск № 27. – С. 212 – 215.

**References**

1. Bryukhovets'ka O.V. Psykholohichni umovy pidhotovky kerivnykiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv do upravlins'koho spilkuvannya. Diss, kand. psykholohichnykh nauk [Psychological conditions of secondary schools managers' training for managerial communication. Diss. for the Degree of the Candidate of Psychological Sciences], Kyiv, 2007.
2. Velykyu tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy / Uklad. i hol.redaktor V. Busel. [Great Dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv, Irpin'. VTF «Perun», 2009, 1736 p.
3. Vynogradova M.A., Smyrnova S.A. Podhotovka budushchykh pedahohov k orhanyzatsyy kompleksnoho razvytyya rebenka v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenyy: Monohrafiya [Future teachers' preparation for the organization of comprehensive child development in the preschool educational setting]. Cherepovets: ChHU, 2013, 158 p.
4. Voropaeva E. Struktura y kryteryu hotovnosti pedahoha k ynnovatsyonnoy deyatel'nosti. [The structure and criteria of teacher's readiness for innovative activities]. Elektronnyy nauchnyy zhurnal «Sovremennue problemu nauky y obrazovanyya», 2014, Vol. 4. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13880> (accessed 01.02.2017).
5. Duray-Novakova K.M. Formyrovanye professyonal'noy hotovnosti studentov k pedahohycheskoy deyatel'nosti. Avtoreferat dySSERTatsyy doktora ped.nauk. [The formation of professional readiness of students for pedagogical activities. Summary of the diss. of the Dr. of the Pedagogical Sciences ]. Moscow, 1983.
6. Zaytseva Yu.V. Komponenty hotovnosti maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury do orhanizatsiyi fizkul'turno-sportyvnoyi roboty [The components of readiness of future teachers of physical education for the organization of sports work]. Nauka i osvita. Vol. 2. 2015. pp. 41 – 47.
7. Karchenkova M.V. Pedahohichni umovy formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury do profesiynoyi diyal'nosti. Dysertatsiya na zdobuttya naukovoho stupenya kand.ped.nauk: 13.00.04. [Pedagogical conditions of the formation of readiness of future teachers of physical education to professional

- activity. Diss. for the Degree of the Cand. of Pedagogical Sciences: 13.00.04], Pereyaslav-Khmel'nyts'kyu, 2006, 226 p.
8. Kiyani A. Psykholohichni osoblyvosti strukturykh komponentiv hotovnosti do protydyi manipulyatyvnomu vplyvu u spilkuvani z pidlitkamy. [Psychological peculiarities of structural components of readiness to counteract the manipulative influence in dealing with teenagers]. Teoretychni i prykladni problemy psykholohiyi. vol. 3 (32). 2013. pp. 130 – 137.
  9. Kravchenko T. Sotsial'ne zdorov'ya u osoblyvosti diahnozyky yoho sformovanosti v ditey pidlitkovoho viku. [Social health and diagnostic peculiarities of the formation of social health in adolescents]. Humanitarnyy visnyk., vol. 27. pp. 150 – 154.
  10. Lazarev V.S., Stavrynova N.N. Krytery y urovny hotovnosti pedahoha k yssledovatel'skoy deyatel'nosti. [Criteria and levels of teacher's readiness for research activities]. Eksperyment ynnovatsyy v shkole. Teoryya ynnovatsyonnoy y eksperymental'noy deyatel'nosti, 2008. vol. 1, pp. 8 – 13.
  11. Petrovych O.B. Formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv-slovesnykiv do orhanizatsiyi pozaklasnoyi roboty z obdarovanyimi uchnyamy. Dysertatsiya na zdobuttya naukovooho stupenya kand.ped. nauk [The formation of readiness of future language teachers for the organization of extracurricular work with gifted students. Diss. for the Degree of the Cand. of Pedagogical Sciences], Vinnytsya, 2015.
  12. Savyna N.N., Shatunova O.V., Samsonova E.V., Bashyna T.F. Krytery sformyrovannosti hotovnosti y ykh pokazately. [Criteria of readiness formation and their indicators]. Ynternet-zhurnal «Naukovedenye». Vol. 4 (23). yul' – avhust 2014, pp. 1 – 5.
  13. Tovkanets' O. Hotovnist' pedahohiv do roboty z vazhkovykhovuvanyimi pidlitkamy yak umova profilaktyky deviantnoyi povedinky. [Teachers' readiness to work with vulnerable teenagers as a condition for the prevention of deviant behavior]. Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho natsional'noho universytetu. Seriya «Pedahohika, sotsial'na robot», Vol. 27, pp. 212 – 215.

**Гладун Ольга Васильевна. КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С НИЗКОСТАТУСНЫМИ УЧЕНИКАМИ В КОЛЛЕКТИВЕ.** *Анализ психолого-педагогической литературы, предметом изучения которой является подготовка будущего педагога к работе с разными группами учеников в коллективе позволяет возможным определить несколько основных подходов к пониманию данного явления. Статья рассматривает взаимодействие определенных и описанных компонентов готовности педагога к воспитанию учеников с низким уровнем статуса в коллективе (когнитивный, деятельностный, личностный, мотивационный) как наиболее эффективных для создания предусловий исключения низкого статуса как такового, определения уровней готовности студента к работе с учениками с негативным статусом, методы и формы сотрудничества с будущими педагогами для их подготовки к квалифицированной педагогической деятельности и воспитанию подростков в коллективе.*

**Ключевые слова:** *готовность, коллектив, подросток, низкий статус, критерии готовности, показатели готовности, уровни готовности.*

**Hladun Olga Vasyliivna. CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO WORK WITH STUDENTS THAT HAVE A LOW STATUS IN A GROUP OF STUDENTS.** *Analysis of psychological and pedagogical literature that relates to the preparation of future teachers to work with different groups of students in a group of students provides an opportunity to specify some basic approaches to understanding the phenomenon. Teachers' readiness to work with students that have a low status in a group of students can be described in terms of a complex system that operates through a combination of certain components and criteria, which are mainly based on personal qualities of future teachers and their motivational orientation. The article suggests that the combination of defined and described components of teacher's readiness to educate students with a low status in a group of students (cognitive, active, personal, motivational) creates effective conditions for overcoming the effect of a low status in a group of students provides an opportunity to distinguish the levels of students' readiness to work with students with a negative status, methods and ways of working with future teachers in order to prepare them for qualified pedagogical work and educate teenagers in a team.*

**Keywords:** *readiness, team/ a group of students, a teenager, a low status, the criteria of readiness, indicators of readiness, levels of readiness.*

Стаття надійшла до редколегії 28.02.2017 р



УДК 37.013.78:364-787.522-053.6

Степан Гунько

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)*

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ<sup>2</sup>

*У статті розкриваються сучасні наукові підходи до підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з соціально дезадаптованими дітьми, які передбачають або орієнтацію на модель надання допомоги дітям цієї категорії, яка буде використовуватися фахівцем у професійній діяльності або спрямованість на формування в нього готовності до роботи з даною категорією дітей, де готовність виступає як результат фахової підготовки. Обґрунтовується необхідність наявності в майбутніх фахівців соціальної сфери системи знань про особливості соціальної дезадаптації, її чинники, види, форми, прояви, умінь здійснювати роботу з такою категорією дітей та сформованих на належному рівні особистісних якостей, що дозволить фахівцеві проводити ефективну соціально-педагогічну роботу з соціально дезадаптованими дітьми.*

**Ключові слова:** соціальна дезадаптація, професійна підготовка, професійно-педагогічні якості.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Для сучасного етапу розвитку українського суспільства характерним є накопичення різного роду соціальних проблем, які приводять до появи та розвитку негативних явищ та проявів у суспільному житті. Одним з таких явищ є соціальна дезадаптація дітей, яка набуває різних форм та проявляється у порушенні дітьми і підлітками норм моралі і права, асоціальних формах поведінки, деформації внутрішньої регуляції, соціальних установок. Соціальна дезадаптація є наслідком невідповідності потреб особистості обмежувачим вимогам соціального середовища і виникає там, де створюються деформаційні умови соціалізації та індивідуалізації особистості [10]. Виходячи з цього актуальною є проблема підготовки фахівця, який володіє ґрунтовними знаннями сутності та причин соціальної дезадаптації дітей, уміннями доцільно застосовувати специфічні форми та методи соціально-педагогічної роботи і професійного партнерства між усіма суб'єктами соціального виховання, прагне до професійного розвитку, саморозвитку і самореалізації і здатного забезпечити ефективне надання соціально-педагогічної допомоги дезадаптованим дітям.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до роботи з соціально дезадаптованими дітьми присвячено цілий ряд наукових досліджень. Зокрема, теоретичні основи загальної та спеціальної професійної підготовки розкрито у працях О. В. Білоліпцевої, Л. В. Горбань, О. Г. Карпенко, А. Є. Кулікової, М. О. Малькової, Л. І. Міщик, Р. В. Чубук. Особливості підготовки педагогів до попередження дезадаптації підлітків в системі внутрішкільного підвищення кваліфікації висвітлені у дослідженні К. В. Ракульцевої. Л. М. Якушева розкриває змістові та процесуальні аспекти підготовки майбутнього вчителя у вузі до попередження поведінкової дезадаптації школярів. У наукових працях О. Ю. Пономарьової, Т. О. Юмашевої проаналізована специфіка підготовки майбутніх педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми молодшого шкільного віку. Питання підготовки студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки досліджувалися Л. В. Вейланде, психологічні основи підготовки педагогів до роботи з віктимними дітьми розкриті у роботах А. Б. Серих. Особливості різних видів соціальної допомоги дезадаптованим дітям та молоді в Україні та за кордоном розкриті в роботах В. О. Алексеєвої, І. В. Братуся, С. В. Коношенко, Л. М. Костриці, В. І. Ніколаєвої, Ж. В. Петрочко, Н. П. Пихтіної, О. А. Селіванової, В. В. Тесленко, Н. Є. Щуркової.

**Метою статті** є розкриття особливостей та стану підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з соціально дезадаптованими дітьми.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сучасному етапі в практиці підготовки фахівців у галузі соціальної педагогіки та соціальної роботи використовуються різноманітні наукові підходи: міждисциплінарний (Н. Пихтіна, М. Малькова та ін.), комплексно-інтегративний, (М. Іванчук, В. Єльченко та ін.), діяльнісно-технологічний (С. Архипова, О. Сорочинська, Є. Холостова та ін.), професійно-спрямований (Н. Назаренко, В. Сластьонін та ін.), підхід варіативності і гнучкості різних форм і видів діяльності (О. Цимбал та ін.), особистісно-орієнтований (В. Антонюк, В. Рибалка, Т. Супряга та ін.) [3; 4; 5; 7].

За висновками авторів міждисциплінарного підходу підготовка майбутнього фахівця у галузі соціальної роботи передбачає опанування студентами навчального матеріалу, в якому той чи інший аспект професійної діяльності розглядається з точки зору різних наукових підходів: соціально-педагогічних, медико-біологічних, соціальних, психолого-педагогічних, гуманітарних, філософських [7]. Автори комплексно-інтегративного підходу (М. Іванчук, В. Єльченко та ін.) особливу увагу приділяють інтеграції змісту й форм навчально-практичної діяльності студентів у процесі якої передбачається міжгалузеве дослідження проблем соціальної педагогіки, розподіл навчального матеріалу між дисциплінами соціально-педагогічного циклу, провідна роль певної навчальної дисципліни у вивченні тієї чи іншої соціально-педагогічної проблеми. С. Архипова, О. Сорочинська, Є. Холостова та ін. в якості головної передумови підготовки висококваліфікованого фахівця виділяють активність студента у навчальній діяльності та володіння ними технологічними підходами просвітницької діяльності і класифікують такий підхід підготовки майбутнього фахівця як діяльнісно-технологічний [10]. Професійно-спрямований підхід (Н. Назаренко, В. Сластьонін та ін.) передбачає формування у майбутніх фахівців соціальної сфери спеціальних здібностей і вмінь, перехід особистості від одного стану професійного розвитку (рівня готовності) до іншого у процесі практичної діяльності.

Значна увага у сучасних програмах підготовки майбутніх фахівців у галузі соціальної роботи приділяється питанням забезпечення можливості кожному студенту задовольнити власні потреби та інтереси шляхом використання у навчальному процесі різних технологій навчання, що передбачають такі форми та види діяльності студента, які забезпечують максимально ефективну траєкторію розвитку його особистості та оптимальні шляхи засвоєння навчального матеріалу. Цей підхід отримав назву варіативності і гнучкості різних форм і видів діяльності.

У роботах сучасних науковців, спрямованих на розкриття особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі соціальної роботи значна увага приділяється використанню особистісно-орієнтованого підходу. Він передбачає активну суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студента, партнерство та співпрацю у розв'язанні теоретичних та практичних задач, гуманізацію взаємин, активну творчу діяльність майбутніх фахівців в галузі соціальної педагогіки [7].

У контексті підготовки фахівця соціальної сфери до роботи з соціально дезадаптованими дітьми частина науковців, які займаються зазначеною проблематикою, пропонують відштовхуватися від тієї моделі надання допомоги дітям цієї категорії, яка буде використовуватися цим фахівцем у професійній діяльності (В. О. Алексеева, Л. М. Костиця, О. В. Безпалько, С. В. Коношенко, Н. Є. Щуркова). Поряд з вищезазначеними підходами до підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з соціально дезадаптованими дітьми (орієнтованими на конкретну модель надання допомоги дітям цієї категорії) більшість дослідників цієї проблеми у своїх роботах обґрунтовують підхід, за яким підготовка фахівця має бути спрямована на формування у нього готовності до такої роботи, де готовність виступає як результат фахової підготовки [1; 9].

Такий підхід обумовлений тим фактом, що навіть маючи теоретичні знання, фахівець в галузі соціальної роботи не здатний ефективно здійснювати професійну діяльність з соціально дезадаптованими дітьми, якщо у нього не сформовані, окрім професіоналізму, висока духовна і комунікативна культура, толерантність, альтруїзм, емпатійність, тактовність, самоконтроль, стресостійкість та інші якості, які дають змогу проникнутися

проблемою клієнта, відчутти його стан, зрозуміти причини та механізми дезадаптації. Тобто, поєднання знань про особливості соціальної дезадаптації, її чинники, види, форми, прояви, умінь здійснювати роботу з такою категорією дітей і, з іншого боку, сформованих на належному рівні особистісних якостей дозволяє фахівцеві проводити ефективну соціально-педагогічну роботу з соціально дезадаптованими дітьми [2; 6].

Таким чином, сучасною наукою розроблені ефективні шляхи підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з соціально дезадаптованими дітьми, які дають змогу підготувати висококваліфікованого спеціаліста. Ці концептуальні підходи реалізуються на практиці через навчальні плани, навчальні та робочі програми курсів циклу дисциплін гуманітарної, фундаментальної, професійної та практичної підготовки фахівця у галузі соціальної роботи. У процесі навчання, здійснюючи різні види навчально-теоретичної і навчально-практичної діяльності, студенти отримують загальнонаукову, загальнотеоретичну й основи практичної підготовки до ефективної професійної діяльності з профілактики соціальної дезадаптації дітей.

Для оцінки актуального стану, результативності такої підготовки, ми провели анкетування студентів 4 курсу спеціальності «Соціальна педагогіка» Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, які завершують навчання за освітньою програмою бакалавра. До анкети були включені питання, які давали змогу оцінити як рівень сформованості знань студентами сутності та особливостей соціальної дезадаптації дітей, так і питання, спрямовані на виявлення рівня самооцінки студентами рівня сформованості в них особистісних якостей, необхідних для роботи з даною категорією дітей.

Аналіз відповідей майбутніх соціальних педагогів, щодо того, що вони розуміють під дезадаптацією показав, що вони в цілому правильно розуміють сутність даної категорії, оскільки практично всі респонденти вказали в своїх відповідях на ключові її характеристики: «нездатність особистості пристосуватися до умов оточуючого середовища», «недотримання прийнятних у соціумі норм поведінки» та ін. У процесі анкетування студентам було запропоновано дати визначення соціальної дезадаптації. Аналіз відповідей показав, що жоден з респондентів не зміг чітко його сформулювати, хоча потрібно відзначити, що наведені в анкетах визначення в більшій або меншій мірі правильно відображають суть цієї категорії.

Схожа картина спостерігається за результатами аналізу відповідей студентів на запитання про причини та прояви соціальної дезадаптації дітей. Майбутні соціальні педагоги в цілому правильно називають серед причин соціальної дезадаптації дітей: «проблеми у сім'ї», «недостатній рівень педагогічної культури батьків», «психофізіологічні особливості особистості дитини», «вплив однокласників» та ін. Серед проявів соціальної дезадаптації респонденти вказують на такі: «низька успішність у навчанні», «негативні емоційні прояви», «агресивність», «неадекватні реакції на події» та ін. Потрібно зазначити, що як і при визначенні сутності категорій «дезадаптація» та «соціальна дезадаптація», так і при характеристиці причин та проявів соціальної дезадаптації не було зафіксовано жодного студента, який цілісно і вичерпно дав відповіді на поставлені запитання.

Наступний блок запитань анкети стосувався виявлення оцінок студентами міри розвитку у них тих якостей, які за висновками сучасних науковців необхідні фахівцеві в галузі соціальної педагогіки для успішної роботи з соціально дезадаптованими дітьми. Зокрема, за результатами анкетування ми виявили, що для більшості респондентів (73%) характерним є досить високий рівень розвитку емпатійності, здатності до співпереживання, розуміння відносин, почуттів, психічних станів іншої людини. На основі оцінок майбутніми соціальними педагогами міри розвитку в них почуття громадянської відповідальності можемо констатувати, що вони не зовсім чітко усвідомлюють суть цієї якості. Тільки 46% опитаних розуміють, що свідоме ставлення особистості як члена суспільства до його вимог, уміння відповідати за власне життя, дії вчинки, громадянська відповідальність, активна життєва позиція, усвідомлене ставлення до виконання громадянського обов'язку, самостійність та наполегливість, самоаналіз, самоконтроль є запорукою успішної

професійної діяльності, тим більше, якщо це стосується роботи з соціально дезадаптованими дітьми. 36% вважають, що соціальний педагог повинен проявляти активну громадянську позицію лише за умови, якщо це не на шкоду клієнту, ще 18% – залежно від ситуації. Також майбутні соціальні педагоги недооцінюють необхідність надання безкорисливої допомоги людям, нехтування своїми інтересами на благо інших, адже тільки 27% виразили повну згоду з таким підходом, а решта – 73% орієнтовані робити такі вчинки лише в окремих ситуаціях.

Досліджуючи рівень розвитку в майбутніх соціальних педагогів такої риси як «комунікативна толерантність» ми встановили, що тільки для 19% опитаних студентів характерним є високий рівень розвитку цієї якості, основна ж частина – 72% здатна терпіти, переносити неприємні або неприйнятні, на їхню думку, психічні стани, якості і вчинки оточуючих людей лише в ситуаціях, коли ця людина їм потрібна. Ще 9% студентів вказали, що ніколи не готові терпіти такі ситуації. Такий стан розвитку цієї якості говорить про необхідність вносити корективи у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, оскільки для соціально дезадаптованих дітей характерними є неадекватні психічні реакції, вчинки та інші негативні прояви і низька комунікативна толерантність не дозволить цим студентам у майбутньому успішно здійснювати соціально педагогічну роботу з цією категорією дітей.

На основі оцінок студентами рівня розвитку своєї вербальної креативності можемо говорити, що більшість майбутніх соціальних педагогів здатні висувати оригінальні судження, художньо описати певну ситуацію, вести цікавий діалог з оточуючими людьми лише в ситуаціях, коли добре володіють темою і тільки 18% респондентів оцінили рівень розвитку цієї якості як високий. Схожі розподіли були зафіксовані при узагальненні оцінок майбутніми соціальними педагогами рівня розвитку в них здатності до прийняття інших. Майже третина опитаних студентів (27%) готові сприймати людину як особистість, незалежно від того, у якому стані вона перебуває, основна ж частина (64%) здатні робити це лише залежно від ситуації, ще 9% готові до такого сприйняття лише коли ця людина їм близька.

Анкетування показало, що в студентів також не сформована на належному рівні така риса як стресостійкість, адже лише 27% опитаних вказали в своїх відповідях, що завжди здатні протистояти психологічним перевантаженням без негативних наслідків для своєї психіки і оточуючих, адекватно реагувати на події, а в разі необхідності мобілізувати свою психіку і діяти розсудливо. Основна частина респондентів (64%) вказали, що здатні так реагувати залежно від ситуації і 9% респондентів відзначили, що не завжди адекватно реагують на події, вчинки оточуючих людей. На нашу думку, недостатнім є рівень розвитку в майбутніх соціальних педагогів здатності до самоконтролю, адже тільки 36% з опитаних студентів вказали, що завжди здатні контролювати свої емоції, думки і поведінку, 55% – залежно від ситуації і 9% – лише в окремих випадках. Також невисокими є результати самооцінки студентами своєї соціальної адаптованості, адже 45% майбутніх соціальних педагогів вказали, що не відчують або відчують лише частково психологічний комфорт від свого життя, сприймають його як конструктивне, таке що відкриває подальші перспективи розвитку.

Виявлені особливості розвитку знань майбутніх соціальних педагогів про особливості соціальної дезадаптації дітей, її чинники, види, форми, прояви, та рівні сформованості особистісних якостей, необхідних для роботи соціально дезадаптованими дітьми відобразилися в оцінках студентами своєї готовності до роботи з цією категорією дітей. Тільки 9% респондентів оцінили рівень цієї готовності як високий, 36% – як достатній, 55% – як середній. На нашу думку, це говорить про те, що майбутні соціальні педагоги відчують, що не у повній мірі володіють знаннями специфіки роботи з соціально дезадаптованими дітьми, методами, засобами та технологіями надання допомоги дітям цієї категорії з розв'язання проблем їхньої життєдіяльності.

**Висновок.** У професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з соціально дезадаптованими дітьми реалізуються різні підходи, зокрема: підготовка,

орієнтована на модель надання допомоги дітям цієї категорії, яка буде використовуватися фахівцем у професійній діяльності та підготовка, спрямована на формування в нього готовності до роботи з даною категорією дітей, де готовність виступає як результат фахової підготовки. На нашу думку, більш ефективним є другий підхід, адже поєднання знань про особливості соціальної дезадаптації, її чинники, види, форми, прояви, умінь здійснювати роботу з такою категорією дітей і, з іншого боку, сформованих на належному рівні особистісних якостей дозволяє фахівцеві проводити ефективну соціально-педагогічну роботу з соціально дезадаптованими дітьми.

Аналіз стану підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з цією категорією дітей показує, що вони мають певний рівень знань щодо сутності та причин соціальної дезадаптації дітей, але ці знання фрагментарні, несистематизовані. У студентів не сформовані на належному рівні і потребують розвитку емпатія, громадянська відповідальність, комунікативна толерантність, вербальна креативність, здатність до прийняття інших, стресостійкість, здатність до самоконтролю та інші професійно-педагогічні якості. Такий стан підготовки майбутніх соціальних педагогів не дозволить їм у майбутньому проводити ефективну роботу з розв'язання проблем соціально дезадаптованих дітей.

#### Джерела та література

1. Алексеева В. О. Технологии социальной работы с дезадаптированными детьми та молоддю / В. Алексеева, Л. Костриця. – К. : Шкільний світ, 2009. – 120 с.
2. Гомонюк О. М. Професійно значущі якості майбутнього соціального педагога – важлива складова його професійно-педагогічної культури / О. М. Гомонюк // Педагогічні науки. – 2012. – № 63. – С. 29–33.
3. Грись А. М. Теорія і практика підготовки психологів до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми: монографія / А. М. Грись. – К. : Геопринт, 2013. – 280 с.
4. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Олена Георгіївна Карпенко. – К., 2008. – 44 с.
5. Клочко О. О. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки дітей підліткового віку: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олексій Олександрович Клочко. – Суми, 2016. – 245 с.
6. Костіна В. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю / В. Костіна // Актуальні питання гуманітарних наук. - 2016. - Вип. 15. - С. 363-370.
7. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : монографія / Л. І. Міщик / [відп. ред. Л. Г. Коваль]. – Запоріжжя : «Промінь», 1997. – 370 с.
8. Пихтіна Н. П. Профілактика та соціально-педагогічна робота з дітьми девіантної поведінки : навчально-методичний посібник / Н. П. Пихтіна, Р. Г. Новгородський. – Ніжин : Видавництво НДУ імені М. Гоголя, 2007. – 239 с.
9. Тютюнник О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики наркотичної залежності серед старшокласників : монографія / О. В. Тютюнник. – Черкаси : ФОП Гордієнко Є. І., 2014. – 350 с.
10. Холостова Е. И. Социальная работа с дезадаптированными детьми: учебное пособие / Е. И. Холостова. – М. : Дашков и Ко, 2006. – 280 с.

#### References

1. Alekseyeva V. O. Tekhnolohiyi sotsial'noyi roboty z dezadaptovanymy dit'my ta moloddyu / V. Alekseyeva, L. Kostrytsya. – K. : Shkil'nyy svit, 2009. – 120 s.
2. Homonyuk O. M. Profesiyno znachushchi yakosti maybut'oho sotsial'noho pedahoha – vazhlyva skladova yoho profesiyno-pedahohichnoyi kul'tury / O. M. Homonyuk // Pedahohichni nauky. – 2012. – # 63. – S. 29–33.
3. Hrys' A. M. Teoriya i praktyka pidhotovky psykholohiv do roboty z sotsial'no dezadaptovanymy nepovnolitnimi: monohrafiya / A. M. Hrys'. – K. : Neoprynt, 2013. – 280 s.
4. Karpenko O. H. Profesiyna pidhotovka maybutnikh sotsial'nykh pratsivnykiv v umovakh universytet-s'koyi osvity : avtoref. dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.04 / Olena Heorhiyivna Karpenko. – K., 2008. – 44 s.

5. Klochko O. O. Pidhotovka maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv do profilaktyky adyktivnoyi povedinky ditey pidlitkovoho viku: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Oleksiy Oleksandrovych Klochko. – Sumy, 2016. – 245 s.
6. Kostina V. Osoblyvosti profesiynoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv sotsial'noyi sfery do roboty z dezadaptovanymy dit'my ta moloddyu / V. Kostina // Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk. - 2016. - Vyp. 15. - S. 363-370.
7. Mishchuk L. I. Teoretyko-metodychni osnovy profesiynoyi pidhotovky sotsial'noho pedahoha u zakladakh vyshchoyi osvity : monohrafiya / L. I. Mishchuk / [vidp. red. L. H. Koval']. – Zaporizhzhya : «Promin», 1997. – 370 s.
8. Pykhtina N. P. Profilaktyka ta sotsial'no-pedahohichna robota z dit'my deviantnoyi povedinky : navchal'no-metodychnyy posibnyk / N. P. Pykhtina, R. H. Novhorods'kyu. – Nizhyn : Vydavnytstvo NDU imeni M. Hoholya, 2007. – 239 s.
9. Tyutyunnyk O. V. Pidhotovka maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv do profilaktyky narkotychnoyi zalezhnosti sered starshoklasnykiv : monohrafiya / O. V. Tyutyunnyk. – Cherkasy : FOP Hordiyenko Ye. I., 2014. – 350 s.
10. Kholostova E. Y. Sotsyal'naya rabota s dezadaptirovannymy det'my: uchebnoe posobye / E. Y. Kholostova. – M. : Dashkov y Ko, 2006. – 280 s.

**Гулько Степан. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ К РАБОТЕ С СОЦИАЛЬНО ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ДЕТЬМИ.** *Накопление различного рода социальных проблем приводит к появлению и развитию негативных явлений в общественной жизни, одним из которых является социальная дезадаптация детей. Оказать эффективную социально-педагогическую помощь детям этой категории способен только специалист, обладающий глубокими знаниями сущности и причин социальной дезадаптации, умениями целесообразно применять специфические формы и методы социально-педагогической работы и профессионального партнерства между всеми субъектами социального воспитания, стремящийся к профессиональному развитию, саморазвитию и самореализации.*

*В статье раскрываются современные научные подходы к профессиональной подготовке будущих специалистов социальной сферы и, в частности, к работе с социально дезадаптированными детьми. Обосновывается, что наиболее продуктивным путем подготовки является формирование у студентов готовности к такого рода деятельности, ведь сочетание знаний об особенностях социальной дезадаптации, ее факторов, видов, форм, проявлений, умений осуществлять работу с детьми данной категории и, с другой стороны, сформированных на должном уровне личностных качеств позволяет специалисту проводить эффективную работу с социально дезадаптированными детьми.*

*На основе анализа результатов диагностики состояния подготовки будущих социальных педагогов к работе с этой категорией детей установлено, что они имеют определенный уровень знаний о сущности и причинах социальной дезадаптации детей, но эти знания фрагментарны, несистематизированы. У студентов не сформированы на должном уровне и нуждаются в развитии эмпатия, гражданская ответственность, коммуникативная толерантность, вербальная креативность, способность к принятию других, стрессоустойчивость, способность к самоконтролю и другие профессионально-педагогические качества. Делается вывод, что такое состояние подготовки будущих социальных педагогов не позволит им в будущем проводить эффективную работу по решению проблем социально дезадаптированных детей.*

**Ключевые слова:** *социальная дезадаптация, профессиональная подготовка, профессионально-педагогические качества.*

**Gunko Stepan. TRAINING OF FUTURE PROFESSIONALS FOR SOCIAL WORK WITH SOCIALLY MALADAPTIVE CHILDREN.** *Accumulation the social different problems are lead to the appearance and development of negative effects them in social life, one of social problems is social disadaptation of children. To provide effective social and educational support for children in this category can only specialist who has extensive knowledge of the essence and causes of social disadaptation and to use skills of specific forms and methods of social and educational work and professional partnership between all actors of social upbringing, which seeks to professional development, self-development and self-realization.*

*In the article discussed modern scientific approaches to training future experts of social sphere and in particular to work with socially maladaptive children. Was substantiated that most productive way such preparation is formation at the student preparedness for such activity. A combination of knowledge about the features of social disadaptation its factors, types, forms, signs, skills to perform work with this category of children and formed at the appropriate level of personal qualities allowed specialist carry out effective work with socially maladaptive children.*

*Analysis of results diagnosis of the condition training future social workers for working with this category of children was shown that they have some level of knowledge about essence and causes of social disadaptation of children but this knowledge are fragmented and unstructured. Students are not formed professional and pedagogical quality and they need development of empathy, civic responsibility, communicative tolerance, verbal creativity, the ability to accept other, stress tolerance, ability to self-control. Conclusions are that the state of training of future social workers not allow them in future to carry out effective work that to solve problems with socially maladaptive children.*

**Keywords:** *social disadaptation, professional training, professional and pedagogical quality.*

Стаття надійшла до редколегії 28.02.2017 р.

УДК 378.091.3:004.9:364

Ігор Остапівський

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)*

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ВАЖЛИВА ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

*У статті розкрито актуальність проблеми формування професійного іміджу майбутніх соціальних працівників. Дано визначення професійного іміджу. Розкрито сутність та генезу інтерактивних технологій. Здійснено порівняльний аналіз традиційного навчання та інтерактивного. Проаналізовано особливості використання різноманітних інтерактивних методів у формуванні професійного іміджу соціальних працівників.*

**Ключові слова:** *соціальний працівник, імідж, професійний імідж, педагогічні умови, інтерактивні технології.*

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Важливою проблемою для сучасної вищої школи є підготовка висококваліфікованих соціальних працівників. Вони повинні бути готовими до надання якісних соціальних послуг клієнтам і до діяльності в умовах конкурентного середовища. Адже конкуренція у соціальній сфері має тенденцію до постійного зростання. Тому майбутні фахівці повинні володіти не лише знаннями, вміннями та навичками, а й уміти використовувати їх для розв'язання життєвих та професійних завдань. Також вони повинні усвідомлювати, що окрім компетентності одним із важливих чинників їхньої успішності є позитивний професійний імідж. Його формування повинно носити наскрізний характер. Розпочинатися на першому курсі і тривати до закінчення навчання у вищому навчальному закладі.

Розуміння значимості проблеми є важливою, але недостатньою умовою для її розв'язання. Відкритим залишається питання інструментарію. Традиційні методи, форми та засобів не є ефективними. Це зумовлює необхідність у використанні інноваційних технологій. Наукові дослідження та педагогічний досвід дозволяють стверджувати, що формування професійного іміджу майбутніх соціальних працівників є можливим за умови використання інтерактивних технологій.

**Аналіз досліджень проблеми.** Провідними категоріями нашого дослідження є педагогічні умови, інтерактивні технології та професійний імідж. Для з'ясування сутності педагогічних умов актуальними є праці В. Андрєєвої, М. Боритко, А. Найн, В. Манько, О. Пехоти, І. Фролова, Т. Шамової, Є. Хрикова. Розумінню інтерактивних технологій сприяють розробки Г. Коберник, О. Комар, Н. Побірченко, О. Пометун, С. Сисоєвої. Для розкриття проблеми професійного іміджу важливими є роботи Н. Гайдук, А. Калюжного, Л. Ковальчук, А. Кононенко, Л. Мітіної, М. Серпанської-Скарги, В. Тимошенко, В. Шепеля.

**Мета статті** – обґрунтувати та розкрити можливості інтерактивних технологій як важливої педагогічної умови формування професійного іміджу майбутніх соціальних працівників.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Успішність функціонування соціальних працівників визначається їхнім професійним іміджем. В науці не існує сталої позиції щодо трактування професійного іміджу. Це можна пояснити тим, що дана проблема у вітчизняній науці є відносно новою. За результатами проведеного аналізу наукових джерел та врахуванням власних напрацювань, сформульовано визначення професійного іміджу майбутніх соціальних працівників. Ним є образ фахівця-

професіонала, що сформувався у свідомості студентів. Він включає, на нашу думку, два блоки: зовнішній (зовнішній вигляд майбутнього соціального працівника і використання ним вербальних і невербальних засобів спілкування) та внутрішній (особистісні якості та знання, уміння, навички, пов'язанні із здобуттям професійного фаху) і здатність їх презентувати з метою формування позитивного сприйняття майбутнього фахівця студентами, викладачами, потенційними клієнтами, працедавцями, оточенням.

Процес формування професійного іміджу майбутніх соціальних працівників розглядаємо у єдності трьох компонентів: мотиваційного (прагнення до формування професійного іміджу); когнітивного (знання студентів про імідж); діяльнісного (застосування знань та мотивації у практичній діяльності). У відповідності із компонентами визначено етапи: пропедевтичний, основний та заключний. Вони носять наскрізний характер і тривають від початку до завершення навчання у ВНЗ. Перший та другий етапи відповідають бакалаврському рівню, а третій магістерському. Етапи та компоненти тісно взаємопов'язані між собою, доповнюють один одного і на різних етапах їм притаманні певні особливості прояву. Наприклад, на першому етапі домінуючим є мотивуючий компонент із частковим впровадженням когнітивного, на другому етапі домінуючим є когнітивний із частковим впровадженням діяльнісного та мотивуючого, третій етап передбачає домінування діяльнісного у поєднанні з когнітивним та мотиваційним.

Розглядаючи етапи та компоненти, виникає логічне питання, за яких умов можна їх реалізувати. Відповідь можна отримати після з'ясування того, що є педагогічною умовою. Це суттєво, оскільки у педагогічній науці не існує єдиної позиції щодо трактування педагогічних умов. Проаналізувавши довідкову літературу, філософські словники, педагогічні монографії та статті прийшли до висновку, що педагогічними умовами є обставини, які забезпечує формування професійного іміджу майбутніх соціальних працівників. Однією із них є використання інтерактивних технологій.

Інтерактивні технології, за О. Сисоєвою [8, с. 40–41], це забезпечення включення студентів у процес навчання за рахунок добору й використання сукупності інтерактивних форм, методів, прийомів, методик, засобів навчання, що дозволяють гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотній зв'язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого й професійного досвіду тих, хто навчається.

Термін інтерактивне навчання введено у наукових обіг в 70-ті роки минулого століття. Але необхідність у його використанні піднімалася ще в працях мислителів епохи Середньовіччя. Зокрема, Томмазо Кампанелла [3] та Франсуа Рабе [7] у своїх творах доводять ефективність організації навчальної діяльності в умовах наближених до реальних, із використанням елементів взаємного навчання, самоорганізації, емпіричного навчання.

Доцільність використання інтерактивних технологій також знаходимо у наукових працях і практичній діяльності відомих вчених XVIII–XIX ст. Яна Амоса Коменського, Джона Локка, Жан-Жака Руссо, Йогана Генріха Песталоцці.

Залишається актуальною проблема використання інтерактивних технологій на початку XX ст. Необхідність запровадження дослідницьких методів, групової діяльності, організації пізнавальної діяльності в умовах, наближених до реального життя були предметом наукового пошуку німецького вченого Георга Кершенштейнера [4].

Певний внесок у розвиток інтерактивного навчання зроблено американським вченим у галузі педагогіки, психології та соціології Джоном Дьюї [1]. Важливим, за Дьюї, є використання ігрової та трудової діяльності в процесі навчання, побудованої на інтересах і особистому досвіді людини. Цінність також становить положення вченого, що навчання має вестися шляхом самостійного вирішення дитиною питань, які виникають у її практиці.

Аналізуючи внесок зарубіжних вчених у розвиток інтерактивних технологій, не можна обминути увагою постать відомого німецького вченого, теоретика експериментальної педагогіки Вільгельма Лайя, який протиставив вербалізму «педагогіку дії». Проаналізувавши біологію людини, головну увагу в школах «школи дії» рекомендував надавати моделюванню, драматизації, ліпленню [5].



Теоретичні розробки вчених дали поштовх до розвитку різноманітних форм навчання. Виходячи із предмету нашого дослідження, цікавим є досвід Белл-Ланкастерської системи, Дальтон-плану, Віннетка-плану. Вони започаткували і дали розвиток взаємному навчанню (Белл-Ланкастерська система), індивідуалізації навчання та пристосування його темпу до можливостей людини (Дальтон-план), індивідуального навчання із застосування «друкованих матеріалів» та елементів методу проєктів (Віннетка-план).

Під впливом зарубіжних теорій в Україні у 20–30-ті рр. ХХ ст. виник і набув поширення бригадно-лабораторний метод, метод проєктів та метод роботи в парах змінного характеру.

Цікавим є також досвід відомого українського педагога В. Сухомлинського [10]. У його творах відсутній термін інтерактивне навчання. Але вчений випередив час і у своїй практичній діяльності використовував моделювання, групову діяльність, вправи, ігрові техніки.

Ідеї зарубіжного та вітчизняного досвіду можна та необхідно творчо використовувати в умовах сьогодення. Адже проблема інтерактивних технологій не втратила актуальності. Це пояснюється тим, що традиційна система навчання, побудована на знаннєві парадигмі, дає готові, застарілі знання, не вчить людину вчитися, здобувати нові знання, використовувати їх для розв'язання навчальних та життєвих завдань. Зрозуміло, що дати знання на ціле життя, особливо в умовах інформаційного суспільства, не можливо. Тому необхідно перейти від традиційної (пасивної) системи до інтерактивної. Різницю між ними можна побачити, проаналізувавши таблицю 1.

Таблиця 1

#### Порівняльний аналіз традиційного та інтерактивного навчання

Організація та проведення	Традиційне навчання	Інтерактивне навчання
Формулювання теми заняття	Визначає викладач у відповідності із начальною програмою	Визначає викладач у відповідності із начальною програмою, із врахуванням потреб студентів
Визначення мети та завдань	Визначає викладач	Визначає викладач спільно із студентами
Реалізація мети і завдань	Здійснює викладач	Здійснює викладач спільно зі студентами
Зацікавленість у кінцевому результаті	Викладач	Викладач та студенти

Із аналізу таблиці слідує, що за традиційної системи організації навчально-пізнавальної діяльності спостерігається пасивність та незацікавленість у кінцевих результатах студента. Інтерактивні технології показують зворотній результат. Це можна пояснити, змодельовавши діяльність викладача та студента за традиційної та інтерактивної технології (рис. 1., рис. 2.).

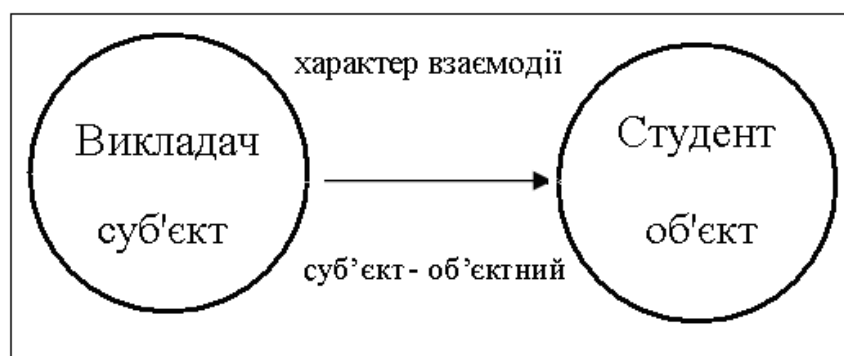
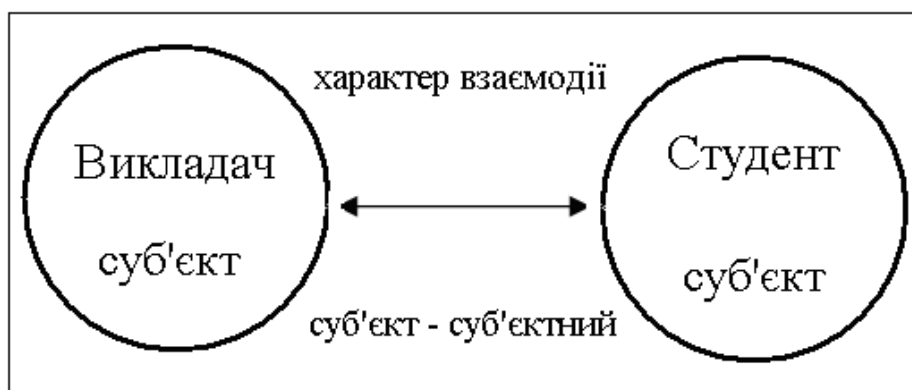


Рис. 1. Характер взаємодії викладач – студент за традиційної системи

Із аналізу моделі слідує, що за традиційної системи організації навчального процесу студент є об'єктом. Від нього вимагається лише засвоїти інформацію і відтворити.



**Рис. 2.** Характер взаємодії викладач – студент за інтерактивної технології

За інтерактивної технології студент перетворюється у суб'єкт. Це забезпечується характером організації діяльності та використанням на різних етапах формування професійного іміджу майбутніх соціальних працівників інтерактивних технологій кооперативного (робота в парах, ротацийні трійки, два – чотири – всі разом, карусель, акваріум, робота в малих групах) та колективно-групового навчання (обговорення проблем в загальному колі, мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, навчаючись – учусь, ажурна пилка, вирішення проблем, дерево рішень), ситуативного моделювання (симуляції або імітаційні ігри, спрощене судове слухання, громадські слухання, розігрування ситуацій за ролями) і опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, займи позицію, зміни позицію, неперервна шкала думок, дискусія, дебати) [6].

Пріоритет у виборі тієї або іншої технології визначається характером завдань, які необхідно розв'язати на певному етапі формування професійного іміджу, та рівнем підготовки студентів до сприйняття і засвоєння навчальної інформації. Складним у цьому плані є пропедевтичний етап. Його складність визначається адаптацією студента до нових умов навчання та входження у професію соціального працівника. Тому необхідним є формування потреби, мотивів, інтересів, установок та базових знань в майбутнього фахівця про професійний імідж. Зрозуміло, що на даному етапі недоречним є використання технологій ситуативного моделювання і опрацювання дискусійних питань. Студенти є більш підготовлені до роботи за колективно-груповими та частково кооперативними технологіями. Тоді як на другому та третьому етапах домінуючими є кооперативні технології із частковим використанням ситуативного моделювання і опрацювання дискусійних питань.

До переваг інтерактивних технологій, у порівнянні із традиційним навчанням, необхідно віднести ще й те, що воно зорієнтоване на формування компетенції, а останнє кваліфікації. Кваліфікація – це знання, вміння та навички. Компетентність є більш ширшою. Вона включає знання, вміння, навички та готовність особистості до їх використання у розв'язанні життєвих та навчальних ситуацій. Формула кваліфікації «знаю що», компетентності «знаю як».

Суттєвою перевагою інтерактивних технологій є застосування діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів. Діяльнісний підхід передбачає розвиток знань, умінь, навичок, їхнє практичне застосування, адаптацію людини в соціумі, її професійну самореалізацію та здатність до самоосвіти і колективної діяльності. В особистісно-орієнтованому підході, де центральною фігурою є особистість, її потреби, інтереси, зміст навчання визначається об'єктивним досвідом та здібностями кожного із його учасників.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** За результатами наукового пошуку встановлено актуальність проблеми професійного іміджу майбутніх соціальних працівників. Ефективність її розв'язання є важливим чинником професійної адаптації, функціонування та здатності майбутнього фахівця до діяльності в умовах конкурентного середовища. Професійний імідж майбутніх соціальних працівників розглядаємо як образ фахівця-професіонала, який сформувався у свідомості студентів. Його структуру складають

зовнішній та внутрішній компоненти. Перший представлений зовнішнім виглядом майбутнього соціального працівника і використання ним вербальних і невербальних засобів спілкування, другий особистісними якостями, знаннями, вміннями та навичками, пов'язаними із здобуттям професійного фаху і здатністю їх презентувати з метою формування позитивного сприйняття майбутнього фахівця студентами, викладачами, потенційними клієнтами, працевлагодителями, оточенням. Відбувається даний процес у єдності та взаємодії мотиваційного, когнітивного та діяльнісного компонентів під час пропедевтичного, основного та заключного етапів. Важливою педагогічною умовою у формуванні професійного іміджу є використання інтерактивних технологій. В основі їхнього впровадження покладено діяльнісний, компетентнісний та особистісно-орієнтований підходи, які перетворюють студента у суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, зацікавленого у кінцевому результаті.

Науково-пошукова діяльність дозволила окреслити перспективи подальшого наукового пошуку. Ними є педагогічна модель формування професійного іміджу майбутнього соціального працівника.

#### Джерела та література

1. Дьюи, Джон. Школа и общество / Д. Дьюи // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики .- М.: Просвещение, 1981.- С.490-502.
2. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калюжный. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
3. Кампанелла, Томмазо. Город Солнца / Т. Кампанелла // . Хрестоматия по истории зарубежной педагогики – М.: Просвещение, 1981 - С.56-62.
4. Кершенштейнер, Георг. Школа будущего – школа работы / Г. Кершенштейнер // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981 - С.478-490.
5. Лай, Вильгельм. Школа действия / В. Лай // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики.- М .:Просвещение, 1981.-С.502-526.
6. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2004 – 192 с.
7. Рабле, Франсуа. Гаргантюа и Пантагрюэль / Ф. Рабе // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики.- М .:Просвещение, 1981.-С.62-70.
8. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально- методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с
9. Соціальна педагогіка: теорія, технологія та історія: навч.- метод.- посіб. для підгот. до держ. атест. студ. за освіт.- каліф. рівнем «бакалавр» / за ред. П.М. Гусака, І.Є. Остапівського. – Луцьк : Вежа – Друк, 2013-324 с.
10. Сухомлинський В.О. Пависька середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти томах. - К.:Рад.школа, 1976, . -Т.4 - С. 7 - 393.
11. Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния / В.М. Шепель.- М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1977.- 168с.

#### Referens

1. D'juy, Dzhon. Shkola y obshhestvo / D. D'juy // Hrestomatyja po ystoryy zarubezhnoj pedagogyky .- М.: Prosveshhenye, 1981.- S.490-502.
2. Kaljuzhnyj A.A. Psychologyja formirovaniya ymydzhha uchytelja / A.A. Kaljuzhnyj. – М. : VLADOS, 2004. – 222 s.
3. Kampanella, Tommazo. Gorod Solnca / T. Kampanella // . Hrestomatyja po ystoryy zarubezhnoj pedagogyky – М.: Prosveshhenye, 1981 - S.56-62.
4. Kershenshtejner, Georg. Shkola budushhogo – shkola raboty / G. Kershenshtejner // Hrestomatyja po ystoryy zarubezhnoj pedagogyky. – М.: Prosveshhenye, 1981 - S.478-490.
5. Laj, Vyl'gel'm. Shkola dejstvyja / V. Laj // Hrestomatyja po ystoryy zarubezhnoj pedagogyky.- М .:Prosveshhenye, 1981.-S.502-526.
6. Pometun O.I. Suchasnyj urok. Interaktyvni tehnologii' navchannja / O.I. Pometun, L.V. Pyrozhenko. – К.: A.S.K., 2004 – 192 s.
7. Rable, Fransua. Gargantjuga y Pantagrujuel' / F. Rabe // Hrestomatyja po ystoryy zarubezhnoj pedagogyky.- М .:Prosveshhenye, 1981.-S.62-70.
8. Sysojeva S.O. Interaktyvni tehnologii' navchannja doroslyh: navchal'no- metodychnyj posibnyk / Sysojeva S.O.; NAPN Ukraïny, In-t pedagogichnoi' osvity i osvity doroslyh. – К.: VD «ЕКМО», 2011. – 324 s

9. Social'na pedagogika: teorija, tehnologija ta istorija: navch.- metod.- posib. dlja pidgot. do derzh. atest. stud. za osvıt.- kalif. rivnem «bakalavr» / za red. P.M. Gusaka, I. Je. Ostapjovs'kogo. – Luc'k : Vezha – Druk, 2013-324 s.
10. Suhomlyns'kyj V.O. Pavlys'ka serednja shkola / V.O. Suhomlyns'kyj // Vybrani tvory v 5-ty tomah. - K.:Rad.shkola, 1976, . -T.4 - S. 7 - 393.
11. Shepel' V.M. Ymydzhelogyja: sekrety lychnogo obajanyja / V.M. Shepel'. - M.: LYNKA-PRESS, 1977.- 168s.

**Остапйовский Игорь. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ВАЖНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ.** В статье обоснована актуальность проблемы. По результатам проведенного исследования сформулированы определения профессионального имиджа будущих социальных работников. Им есть образ специалиста-профессионала, сформировавшийся в сознании студентов. Он включает два блока: внешний (внешний вид будущего социального работника и использование им вербальных и невербальных средств общения) и внутренний (личностные качества и знания, умения, навыки, связанные с получением профессионального специальности) и способность их представить с целью формирования позитивного восприятия будущего специалиста студентами, преподавателями, потенциальными клиентами, работодателями, окружением. Процесс формирования профессионального имиджа будущих социальных работников рассматриваем в единстве трех компонентов: мотивационного (стремление к формированию профессионального имиджа); когнитивного (знания студентов об имидже); деятельностного (применение знаний и мотивации в практической деятельности). В соответствии с компонентами определены этапы: пропедевтический, основной и заключительный. Они носят сквозной характер и продолжаются от начала до завершения обучения в вузе. Доказано, что важным педагогическим условием формирования профессионального имиджа будущих социальных работников есть интерактивные технологии.

**Ключевые слова:** социальный работник, имидж, профессиональный имидж, педагогические условия, интерактивные технологии.

**Ostapovskyy Ihor. USING INTERACTIVE TECHNOLOGY AS AN IMPORTANT PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL IMAGE OF THE FUTURE SOCIAL WORKERS.** The topicality of the problem is grounded in the article. The definition of the professional image of the future social workers are formulated according to the results of the research. It is the image of a professional specialist, which was formed in the minds of students. It includes two parts: an external (appearance of the future of the social worker and his use of verbal and non-verbal means of communication) and internal (personal qualities and knowledge, skills associated with obtaining professional qualification) and their ability to present it for the create a positive perception of the future expert students, teachers, prospective clients, employers and the environment. The process of forming professional image of the future social workers consider the unity of three components: motivation (the desire to create a professional image); cognitive (knowledge of students about the image); the activity (application of knowledge and motivation in practice). Some stages are defined in accordance to the components : propedeutics, main and final. They are cross-cutting and going from the beginning to the completion of university studies. It is proved that interactive technologies are an important condition for the formation of professional pedagogical image of the future social workers have.

**Key words:** social worker, image, professional image, pedagogical conditions, interactive technology.

Стаття надійшла до редколегії 28.02.2017 р.

---

## НАШІ АВТОРИ

**Алексінцева Тетяна Валеріївна** – практичний психолог, викладач педагогіки та психології Волинського державного училища культури і мистецтв імені І.Ф.Стравінського, аспірант Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Альоша Олександра Олегівна** – студентка Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Берладин Ольга Богданівна** – здобувач, начальник відділу сприяння працевлаштуванню студентів і випускників Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Галацин Катерина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

**Гарбуз Танасій Васильович** – старший викладач кафедри пісенно-хорової практики та постановки голосу Рівненського державного гуманітарного університету, відмінник освіти України.

**Гладун Ольга Васиївна** – аспірант кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Гулько Степан Олександрович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Данилюк Оксана Климівна** – завідувач кафедри філології та методики початкової освіти, кандидат філологічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Дурманенко Оксана Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Слова Тетяна Адамівна** – аспірант кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Іовхімчук Наталія Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Книш Тетяна Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Корміна Лариса Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Кузьмінська Юлія Олександрівна** – аспірант кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Кулак Мацей Тадеуш** – викладач кафедри педагогіки Вищої державної професійної школи в м. Холм (Республіка Польща).

**Мацюк Зоряна Сергіївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології та методики початкової освіти педагогічного факультету Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

**Мельничук Ольга Васиївна** – аспірант кафедри педагогіки, старший викладач кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Орлова Світлана Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничо-гуманітарних спеціальностей Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Остапівський Ігор Євгенович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Потапчук Тетяна Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор, координатор з виховної роботи «Музично-педагогічної освіти» Рівненського державного гуманітарного університету.

**Пріма Раїса Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Рославець Руслана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики природничо-математичних дисциплін початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Рушак Марія Володимирівна** – вчитель Комунального закладу «Луцький навчально-виховний комплекс загальноосвітня школа I-II ступенів № 7 – природничий ліцей».

**Стасюк Людмила Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Сергєєва Валентина Федорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

**Фенко Марія Ярославівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології та методики початкової освіти педагогічного факультету Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Фещук Алла** – викладач кафедри англійської мови технічного спрямування Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

**Хвесик Ольга Іванівна** – студентка 5 курсу педагогічного факультету Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

---

---

## ІНФОРМАЦІЙНА СТОРІНКА

Науковий журнал «Педагогічний часопис Волині» висвітлює актуальні питання із галузі знань «освіта» (науки про освіту – дошкільна, початкова, середня та професійна (за спеціалізацією), спеціальна освіта, фізична культура і спорт.

Журнал «Педагогічний часопис Волині» (свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ №21605-11505Р від 08.09.2015 р.) приймає до публікації матеріали, що містять результати оригінальних досліджень із загальної, дошкільної, спеціальної та соціальної педагогіки, педагогіки початкової та вищої школи, науково-методичні рекомендації практикам щодо надання компетентної допомоги дітям та дорослим, оформлені у вигляді повних статей. Важливе місце посідають дослідження, присвячені різним аспектам інклюзивної освіти, інтеграції осіб із різним рівнем психофізичного розвитку в суспільство.

Журнал «Педагогічний часопис Волині» є **фаховим виданням України з педагогічних наук** (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 16.05.2016 № 515), в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук, і має тематичну спрямованість щодо спеціальності «Педагогіка». Видання індексується **Google Scholar**.

Журналу присвоєний Міжнародний стандартний серійний номер (**ISSN 2415-8143**), який дозволяє оптимізувати пошук інформації про видання в автоматизованих системах на національному та міжнародному рівнях.

Для опублікування статті необхідно надіслати електронною поштою у редакцію наступні матеріали:

- 1) відомості про автора;
- 2) статтю;
- 3) відскановану електронну копію підтвердження сплати редакційного збору;
- 4) авторський реферат статті англійською мовою для розміщення на веб-сайті видання (авторський реферат статті повинен містити: прізвище та ініціали автора, назву статті, стислий зміст статті мінімальним обсягом 200 слів (відповідно до наказу МОН України № 1111 від 17.10.2012 р. «Про затвердження Порядку формування Переліку наукових фахових видань України»);
- 5) для осіб без наукового ступеня – рецензію.

Опубліковані матеріали, а також матеріали, представлені до публікації в інших журналах, до розгляду не приймаються.

Науковий журнал виходить з періодичністю 2 рази на рік, забезпечуючи педагогів України – наукових працівників, викладачів, докторантів, аспірантів і студентів ВНЗ, дефектологів, вихователів дошкільних навчальних закладів, усіх, хто цікавиться педагогічною проблематикою – новітньою науковою інформацією.

**Статті приймаються до 1 березня (№1), 1 червня (№2), 1 вересня (№3) та 1 грудня (№4) 2015 року (включно)**

Місцезнаходження редакції – педагогічний факультет Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (адреса: 43025, м. Луцьк, вул. Винниченка, 30 (навчальний корпус В (№ 1)), лабораторія спеціальної та інклюзивної освіти (ауд.В-212).

Статті приймаються *українською, російською або англійською мовами* в електронному варіанті \*.doc за *адресою: [inklab@ukr.net](mailto:inklab@ukr.net)*. Журнал видається за рахунок фізичних та юридичних осіб. Назва документу відповідає прізвищу автора (наприклад, «Петренко.doc»). **В темі листа зазначається: «Педагогічний часопис Волині».**

До друку приймаються статті докторів наук, кандидатів наук, молодих науковців (аспірантів, здобувачів), а також інших осіб, які мають вищу освіту та займаються науковою діяльністю. Редакція залишає за собою право на рецензування, редагування, скорочення і відхилення статей. За достовірність фактів, статистичних даних та іншої інформації відповідальність несе автор. Передрук матеріалів збірника дозволяється тільки з дозволу автора і редакції.

### Вимоги до оформлення тексту:

1. Обсяг статті – 10-15 сторінок друкованого тексту (**без нумерації сторінок**).
2. Розмір аркушу – А-4, тип шрифту: Times New Roman; розмір шрифту – 14 (розмір шрифту при оформленні використаної літератури, анотацій та ключових слів – 12); міжрядковий інтервал – 1,5 (міжрядковий інтервал при оформленні використаної літератури, анотацій та ключових слів – 1), вирівнювання по ширині, абзац – 1,25 мм.
3. Параметри сторінки – по 2,0 см з усіх сторін.
4. Наукова стаття повинна містити такі необхідні *елементи*:
  - постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
  - аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
  - формулювання цілей статті (постановка завдання);
  - виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
  - висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
5. Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати, де перша цифра – номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга – номер сторінки (наприклад: [1, С.14]).

### Вимоги до набору тексту:

1. Вимкнути функції «перенос» і «нумерація сторінок».
2. Відступ першого рядку кожного абзацу робиться автоматично через меню Microsoft Word (Формат – Абзац – виступ на першій сторінці – 1,25 мм).
3. Відстань між словами – не більше 1 пропуску; зайві пропуски між словами небажані.
4. Використовувати дефіс «-», який не відділяється пропусками та тире «—», яке відділяється з обох сторін пропусками відповідно до тексту.
5. Схеми формуються за допомогою функції «Групування об'єктів».
6. Виділення кольором і кольорові малюнки та графіки небажані (друк тексту журналу чорно-білий).
7. Бібліографічний показник УДК: *курсивом, без абзацного відступу, вирівнювання по лівому краю (14 кегль)*;
8. Прізвище та ініціали автора / авторів: жирний шрифт (праворуч); назва організації та місто (*12 кегль*);
9. Назва статті (мовою написання статті): звичайний жирний шрифт (*14 кегль*)(по центру).
10. Джерела та література (без двокрапки): жирний шрифт (*12 кегль*). Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом. Використана література оформлюється мовою першоджерела та **транслітерацією** – посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі [Translit.kh.ua/](http://Translit.kh.ua/). (**Див. зразок**).
11. Анотації статті (без слова «анотація») та ключові слова (розпочинаються словосполученням «*Ключові слова:*»; курсив), українською, російською та англійською мовами (*12 кегль*). Перед кожною анотацією жирним шрифтом зазначається прізвище та ініціали автора, назва статті (мовою, якою написана анотація). Вимоги до написання анотації: інформативність (анотація не повинна містити загальні слова), оригінальність (анотація англійською мовою не повинна бути калькою українського варіанту), змістовність (анотація має відображати загальний зміст статті і результати дослідження), структурність (анотація повинна відбивати логіку опису результатів статті), якість (переклад на російську та англійську мови має бути якісним), компактність (150-250 слів кожною мовою) (**Див. зразок**).



---

12. Супровідна сторінка: відомості про автора / авторів подаються без скорочень (прізвище, ім'я, по батькові, наукове звання, посада, місце роботи, адреса, телефон, e-mail (Див. зразок).

### **3. Вимоги до змісту тексту (Див. зразок):**

Для аспірантів та осіб без наукового ступеня обов'язковою умовою є **наявність рецензії на статтю провідного фахівця** (доктора педагогічних наук, професора) з підписом і печаткою. У кінці статті обов'язково вказуються дата надходження статті до редакції, дата прийняття статті до друку (**визначає редакційна колегія**) і рецензент (Див. зразок).

Одним листом на електронну адресу [inklab@ukr.net](mailto:inklab@ukr.net) надсилаються такі документи (файли мають бути названі прізвищем автора):

Прізвище\_стаття.doc                      Прізвище\_рецензія (відсканований документ)

Прізвище\_резюме.doc                      Прізвище\_оплата (відсканований документ)

Прізвище\_відомості про автора.doc

Редколегія залишає за собою право відмовити авторів в публікації статті, яка не відповідає редакційним вимогам.

Після виходу із друку наукового журналу «Педагогічний часопис Волині» упродовж 3 тижнів із дати видання автори мають право забрати авторські примірники. Колектив авторів отримує кількість примірників, що відповідає кількості авторів.

**Відповідальна особа:** Кузава Ірина Борисівна

моб.тел.: +38(095) 6062346

*Будемо раді бачити Вас серед авторів нашого журналу!*

## ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ:

УДК 378.147: 371.3: 376.112.4

Ірина Кузава

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк)

### ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюються теоретичні аспекти професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти, яку розглядаємо як його інтегральну професійно-особистісну характеристику, що включає не лише теоретичну й практичну готовність до виконання професійних функцій, але й усі суб'єктні якості особистості (активність, самостійність, відповідальність, комунікативність, емоційна гнучкість тощо), що забезпечують її ефективність. Встановлено, що інклюзивна освіта – це процес забезпечення рівних прав на одержання освітніх послуг дітей дошкільного віку із психофізичними порушеннями за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу.

**Ключові слова:** професійна готовність, професійна компетентність, інклюзивна освіта, майбутні вихователі, діти з особливими потребами, критерії, компоненти.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** Текст статті Текст статті статті

**Мета статті** Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Текст статті статті Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті

**Висновок з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті статті Текст статті Текст статті Текст статті

#### Джерела та література

1. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / МГППУ; Редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
2. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика. Монографія. / І. Б. Кузава – Луцьк, ПП Іванюк В. П., 2013. – 292 с.

#### References

1. Ynkljuzyvnoe obrazovanye: metodologyja, praktyka, tehnologyy: materyaly mezhdunarodnoj nauchno-praktycheskoj konferencyy (20-22 yunja 2011, Moskva) / MGPPU; Redkol.: S. V. Alehyna y dr. – M.: MGPPU, 2011. – 244 s.
2. Kuzava I. B. Inkljuzyvna osvita doshkil'nykiv, jaki potrebut' korekcii' psyhofizychnogo rozvytku: teorija ta metodyka. Monografija. / I. B. Kuzava – Luc'k, PP Ivanjuk V. P., 2013. – 292 s.

**Ірина Кузава. Формирование профессиональной готовности будущих воспитателей к внедрению инклюзивного образования.** Текст Текст Текст Текст Текст  
**Ключевые слова:** Текст Текст Текст Текст Текст

**Irina Kuzava. A technology of future educators for inclusive education of preschool age children.** Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text

**Keywords:** Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text

Стаття надійшла до редколегії 24.02.2017 р.

---

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Назва статті \_\_\_\_\_

Прізвище, ім'я, по батькові, учений ступінь та вчене звання, посада автора  
(авторів) \_\_\_\_\_

Місце роботи, навчання \_\_\_\_\_

Поштова адреса, індекс (або № відділення Нової пошти ), на яку редколегія надсилає  
примірник збірника \_\_\_\_\_

Телефон \_\_\_\_\_

e-mail \_\_\_\_\_

*ISSN 2415-8143*

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ЧАСОПИС ВОЛИНИ**

**PEDAGOGICAL JOURNAL VOLYN**

**PEDAGOGICHNIJ CHASOPIS VOLINI**

Журнал  
№1 (4), 2017

Друкується в авторській редакції

Мови видання: українська, польська, англійська, російська.

Редакція не завжди поділяє думки і погляди авторів. Відповідальність за достовірність фактів, імен, цитат та інших відомостей несуть автори публікацій.

При використанні наукових ідей та матеріалів журналу «Педагогічний часопис Волині» посилання на авторів видання є обов'язковим.

---

Засновник і видавець – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (43025, м. Луцьк, просп. Волі, 13).

Адреса редакції: 43025, Україна, м. Луцьк, вул. Винниченка, 30,  
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки.

Тел. +38(0332) 24-11-00.

Ел. адреса: [inklab@ukr.net](mailto:inklab@ukr.net).

Підписано до друку 31.03.2017. Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>  
Ум. друк. арк. 17,25. Замовлення № 322. Тираж 100.  
Папір офсетний Гарнітура Times. Друк офсетний.

Друк ПП Іванюк В. П.  
43021, м. Луцьк, вул. Винниченка, 65.  
Свідоцтво Держкомінформу України  
ВЛн № 31 від 04.02.2004 р.