

Міністерство освіти і науки України
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

ISSN 2415-8143

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ЧАСОПИС
ВОЛИНИ**

**PEDAGOGICAL JOURNAL
VOLYN**

**PEDAGOGICHNIJ CHASOPIS
VOLINI**

№2 (13)/2019

<https://www.pedchas.eenu.edu.ua>

Луцьк – 2019

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 (ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»).

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., член-кореспондент 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 : СХУ імені Лесі Українки, 2019. – №2 (13). – 174 с.

ЗМІСТ

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

<i>Ігнатова Лариса, Марач Олександр, Левченко Анатолій, Стець Лілія</i> Духовна музика: проблеми спадковості у вітчизняній музичній культурі	7
<i>Кірдан Олена</i> Поняття «медіація» та підходи до його трактування у сучасному науковому дискурсі	12
<i>Кучай Тетяна</i> Самодостатність особистості у контексті концепції освіти дорослих	20
<i>Лащівська Яна</i> Трактування педагогічної культури особистості у наукових дослідженнях	27
<i>Лякішева Анна, Томашевська Ірина</i> Освітній менеджмент в контексті педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського	32
<i>Ракітянська Людмила</i> Аналіз наукових поглядів на проблему формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва	39
<i>Таргоній Іванна</i> Наукові підходи до виховання толерантності зарубіжними дослідниками	47
<i>Чабайовська Марія</i> Становлення українського рукописного шрифту	52
<i>Черепаня Марія</i> Архівні джерела про діяльність закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини XX століття	59

РОЗДІЛ ІІ. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ

<i>Кірдан Олександр</i> Нормативно-правове забезпечення професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти	67
--	----

Кравець Надія

До питання естетичного виховання дітей засобами української народної педагогіки..... 74

Лайчук Андрій

Порівняльний аспект підготовки спеціалістів фізичного виховання у Польщі та Україні щодо формування морально-вольових якостей в учнів спортивно-юнацьких шкіл 79

Мозговий Віктор

Режисура предметної дії: новий рівень партнерства на уроці 86

Подолук Світлана, Нарихнюк Наталія

Практикум з лінгвістичної грамотності як компонент мовної підготовки майбутнього вчителя .93

Samoilenko Oksana, Dubaseniuk Oleksandra, Sydorchuk Ninel

Trends of development of adult edcation in the eu countries 97

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

Логінова Аліна

Діагностика психолінгвістичних компонентів навички читання у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення 105

Лопатинська Наталія

Особливості нейропсихологічного забезпечення комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в умовах дизонтогенетичного розвитку 113

Лютий Вадим, Петрович Валерій

«Кроки по життю»: адаптація профілактичної «Програми 15» до впровадження в умовах загальноосвітньої школи 126

Павелків Катерина

Теоретичні засади іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в європейському освітньому просторі 137

Печерських Володимир

Аналіз методик психолого-педагогічного супроводу фізичного реабілітування осіб із патологіями хребта 144

Потапчук Тетяна, Лякішева Анна

Формування ціннісних компетентностей майбутнього соціального педагога як науково-педагогічна проблема 149

Пріма Дмитро

До питання формування соціальної позиції майбутнього вчителя початкової школи 155

НАШІ АВТОРИ..... 160

ІНФОРМАЦІЙНА СТОРІНКА..... 162

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ 168

CONTENTS

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

<i>Ihnatova Larysa, Marach Oleksandr, Levchenko Anatolii, Stets Liliia</i> Sacred music: hereditary problems in national musical culture	7
<i>Kirdan Olena</i> The concept «mediation» and approaches to its clearance in the modern scientific discussion.....	12
<i>Kuchai Tetiana</i> Self-sufficiency of the individual in the context of adult education	20
<i>Lashchivska Yana</i> Training pedagogical culture of personality scientific research	27
<i>Lyakusheva Anna, Tomashevska Iryna</i> Educational Management in the Context of Vasyl Suhomlynskyi's Heritage	32
<i>Rakityanska Lyudmyla</i> The analysis of scientific views on a problem of formation of emotional intelligence of a future teacher of musical art	39
<i>Targonij Ivanna</i> Scientific approaches to education of tolerance by foreign researchers	47
<i>Chabaiovska Mariia</i> Formation of ukrainian handwritten font	52
<i>Cherepania Mariia</i> Archive sources about the residential institutions activity in the Transcarpathia in the first half of the 20th century	59

SECTION II. INNOVATIVE PROCESSES IN EDUCATION

<i>Kirdan Oleksandr</i> The normative-legal regulation of the professional training of future economists in the system of continuous education	67
<i>Kravets Nadiia</i> The issue aesthetic education of children means of ukrainian folk pedagogy	74
<i>Laichuk Andriy</i> Comparative aspect of the training of specialists in physical education in Poland and Ukraine to the formation of moral and volitional qualities in the pupils of sports and youth schools	79
<i>Mozgowyj Viktor</i> Directing of Subject Action: A New Level of Partnership at a Lesson	86

Podolyuk Svitlana, Narykhniuk Natalia

Practical work from linguistic literacy as a component of linguistic preparation of future teacher 93

Самойленко Оксана, Дубасенюк Олександра, Сидорчук Нінель

Тенденції розвитку освіти дорослих у країнах ЄС 97

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

Loginova Alina

Diagnosis of psycholinguistic components of reading skills in preschool children with speech impairment 105

Lopatynska Nataliia

Peculiarity of neuropsychological support of communicative-speech activity of preschool children in conditions of dysontogenetic development 113

Liutyi Vadym, Petrovych Valerii

«Life steps»: adaptation of the preventive program «Program 15» to the implementations in general academic schools 126

Pavelkiv Kateryna

The theoretical foundations of foreign language training of social sphere specialists in European educational area 137

Pecherskykh Volodymyr

Analysis of methods of psychological and pedagogical support of physical rehabilitation of persons with spinal pathologies 144

Potapchuk Tetiana, Lyakusheva Anna

Forming valuable competencies of the future social pedagogue as a scientific-pedagogical problem .149

Prima Dmitro

To the questionname of the social position formation of the primary school future teacher 155

OUR AUTHORS 160

INFORMATION PAGE 162

EXAMPLE OF MATERIALS 168

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

УДК 37.378

ДУХОВНА МУЗИКА: ПРОБЛЕМИ СПАДКОВСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ МУЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ

Лариса Ігнатова,

*кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри історії, теорії мистецтва та виконавства,
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна*

Олександр Марач

*кандидат мистецтвознавства, старший викладач кафедри історії, теорії мистецтва та виконавства,
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна*

Анатолій Левченко,

*доцент кафедри музичного мистецтва,
Відокремлений підрозділ «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтва»,
м. Миколаїв, Україна*

Лілія Стець,

*асистент кафедри музично-практичної підготовки
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна*

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-7-12>

Мета дослідження. У статті піднімаються питання появи древнього церковного співу як міксту візантійської церковно-співочої традиції та місцевого міфологічного колориту; особливо підкреслюється історична роль візантійського мистецтва, як світової художньої спадщини, у розвитку давньоруського церковного співу і його перетворення в процесі історичного становлення. **Методи дослідження.** На основі запропонованих джерел, які складають наукові дослідження та праці релігійних філософів, обґрунтовано необхідність перегляду такого явища як давньоруське співоче мистецтво, що являє собою складний процес еволюції північно-візантійської музичної культури, адаптації грецької моделі до місцевих умов, тобто дослідження генези давньоруської музичної культури, що є досить суперечливою, віддаючи перевагу візантійській культурі та її асиміляції протягом усього середньовіччя. **Результат.** В статті висвітлені такі архетипи як іконографічні образи, так і мелодійні формули, що лягли в основу музичних канонів давньої Русі. Це священний і символічний зміст церковної практики, глибина духовного (недуховного) світогляду в церковній проповіді, що є основним джерелом нашої співочої культури, яке не змогли знищити ні складні політично-економічні та національно-визвольні проблеми.

Ключові слова: духовна музика, церковний канон, церковний розспів, система восьмигласся, знаменний розспів.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Культурна традиція народу – унікальний феномен, що відображає глибинні ментальні коди цього народу та відкриває множинні перспективи для його самопізнання і самоусвідомлення у світовому контексті. Мистецтво церковно-хорового співу не лише сприяє розширенню історико-культурного світогляду, задоволенню пізнавальних інтересів, розвитку інтелектуальних сил, творчих здібностей, але й відкриває перед людиною перспективу нескінченного удосконалювання, прямування до істини, добра, краси, надає їй можливість емоційно-чуттєвого осягнення національних і загальнолюдських основ духовно-морального буття. Цивілізаційний розвиток, який супроводжувався секуляризацією культури, розкриттям інтелектуальних здібностей людини, вказує, що культура вступила в період

глобального переходу. Він сутнісно відрізняється від традиційного поняття культури, характеризується змінами таких атрибутивних складових як духовний світ людини, її психіка, менталітет, система цінностей, тобто всього поля людської екзистенції. Дехто з науковців називає цей перехід пост-культурою. На думку В. Бичкова, пост-культура означає подобу культури, що виростає з неї і маскується під неї, яка інтенсивно витісняє її в сучасній цивілізації і відрізняється від культури своєю сутністю. Точніше, відсутністю такої. З позиції культури пост-культура постає культурою з порожнім центром, як би такою оболонкою культури, під якою – порожнеча. Безперечно, що зазначена ситуація спостерігається у всіх проявах людської життєдіяльності, особливо в мистецькій сфері загалом та музичному мистецтві, зокрема. Втім, саме з появою християнства на українських землях з'являються питання духовного спасіння, природного буття та призначення людини, божественної святості та мудрості, проблеми каяття, спасіння та необхідності постійного морального вдосконалення, онтологічного пояснення добра та зла. Відповідно до цього, з'являється унікальний текст, який міксує елементи місцевого культурного колориту, іманентну характерність міфологічної світоглядності, витонченість природного ландшафту, що сприяв зародженню своєрідного стилю в літературі, образотворчому мистецтві, архітектурі, музиці та виникненню неперевершених мистецьких творів. Разом з тим, процеси демократизації, які характерні для сучасного суспільства, супроводжуються різноманітними науковими та духовними пошуками. Динаміка їхнього розвитку прогнозує появу нового культурологічного феномену, який правдиво відображає прагнення людини досягнути цілісну картину своєї історії чи певних її явищ, або звернення до давно забутих цінностей, що розкривають сутність буття людини та акцентують її спадкові корені. Саме таким феноменом є древній церковний спів. Загалом у статті піднімаються проблеми спадковості у вітчизняній музичній культурі, актуалізуються специфічні властивості етнорелігійного світогляду нашого народу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В науковому дискурсі все частіше з'являються праці, в яких розглядаються різноманітні аспекти церковного співу: Д. Болгарський – як універсальну загальнолюдську мову молитви, мову богоспілкування [2]; О. Лосев – як сакральну-філософський феномен [10]; Д. Алеманов – як актуалізацію історичної традиції [1]; В. Касян – як унікальної краси, інтонаційного багатства та мелодичної виразності пласта хорової музики [7]; Л. Ігнатова, С. Петлій – як своєрідний ресурс духовності [6], О. Лисенко розглядає давньоруський богослужбовий спів не просто як релігійно-музичний феномен, а і як галузь професійної виконавської практики. Разом з тим, незважаючи на певний обсяг матеріалів, узагальненого дослідження, в якому висвітлювались походження давньо-руського церковного співу та його трансформація у процесі історичного розвитку поки що немає. Це і послужило метою нашої статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історична роль візантійського мистецтва, що в свій час репрезентувало світову мистецьку культуру, надзвичайно велика. Вплив візантійської культури поширюється не тільки на близьких сусідів (Київська Русь, Вірменія, Грузія), а й на країни Західної Європи, Близького Сходу, Північної Африки. В історії світової культури Візантія відкрила еру Європейського Середньовіччя. Середньовічна руська культура впродовж семи століть володіла єдністю, паралелізмом всіх складових її частин. У синтез мистецтв нарівні з архітектурою, монументальним фресковим живописом, іконописом, прикладним мистецтвом, літературою входила давньоруська церковна музика, яка стала однією із найбільш яскравих сторінок української духовної спадщини.

Богослужіння, як відомо, належить двом реаліям – часу та вічності, тому вимагає відповідних його сутності форм вираження. Такі форми сформувались поступово в архітектурі, іконописі, у церковно-службовій мові та церковному співі, утворивши церковний канон – особливу культуру богослужіння. Причому канонічне церковне мистецтво різних православних народів – греків, сербів, болгар, грузинів, росіян, арабів – відрізняються між собою, оскільки несуть в собі національний колорит.

Розвиток давньоруського співочого мистецтва постає як складний процес адаптації візантійської музичної культури на півночі, еволюції і пристосуванні грецьких норм до

місцевих умов, тому одним з найважливіших питань історії давньоруської музики є питання її генезису. В якій мірі візантійська музика вплинула на ранню руську церковну музику? Існує дві різні теорії, протилежні одна одній. Одна з них стверджує пріоритет візантійської культури і повну її асиміляцію протягом усього Середньовіччя. Згідно з іншою – візантійський вплив поширювався на ранній стадії Середньовіччя і став лише поштовхом для самостійного розвитку руської музики, яка в XV-XVI ст. репрезентує власну мистецьку культуру, набуваючи самобутності. Візантійсько-руські зв'язки в галузі музичної культури постійно підтримувалися, оскільки в російських церквах грецькі піснеспіви співіснували зі слов'янськими, що знайшло відображення в найдавніших співочих рукописах (як приклад, у Благовіщенському кондакарі XII ст.).

Найдавніші стійкі архетипи, як іконописні образи, так і мелодичні формули, становили основу музичного канону давньоруського мистецтва. Разом з богослужбовим статутом та запропонованою ним системою чинопослідування давньоруська церковна традиція систематизувала: гімнографічні жанри, зі сформованим канonom літургійних текстів, одноголосну форму розгортання мелосу (монодія), принцип октоїха з властивою йому взаємодією ладово-звукорядного і формульного ознак гласу (восьмигласся), формульну техніку складання співів (подібну до композиції центона), розспів текстів (грец. – *prosomia*) на основі відомих моделей (подобни, самоподобни, грец. – *automela*) або на основі індивідуального з'єднання мелодійних формул (самогласни, грец. – *idiomela*).

Основним законом церковного Статуту (Типікону) є система восьмигласся (Октоїх) – вісім художніх, музично виражених поетично-наспівних, ладово-мелодичних систем, що різносторонньо впливають на раціональне і духовне сприйняття людини. Поштовхом до його впровадження було прагнення створити загальнодоступний спосіб виконання церковного співу, за основу якого взята віршована форма мови священних текстів, про що свідчить сама назва перших церковних од – стихір [4]. Давньогрецька віршована мова була метрична, тобто в ній акценти чи так звані довгі склади в поєднанні з короткими являли собою метричну стопу і складали однакову повторювану одиницю часу. Внаслідок цього розмір стоп, півстроф, строф і віршів в церковних піснеспівах можна було завжди точно визначити. Таким чином, один мелодичний наспів, що співпадав з однією строфою чи віршем, як правило співпадав з будь-яким іншим. Тому різні піснеспіви, що мали однакові віршовані розміри, виконувались тим самим наспівом. Такий принцип співу дістав назву “по подобнам” і нагадує наш сучасний спів куплетних пісень [1]. На сході при складанні Богослужбових піснеспівів автори зазвичай вказували на “подобний” – формулу, зразок, який відповідав даному розмірові. Тому для виконавців не складало труднощів у підшукуванні відповідного наспіву.

Подобні різних жанрів мали стійку музичну структуру, мелодійну організацію. Проте, у перейнятому нашою Церквою співі “по подобнам” не збережено всіх точних музичних форм і тих особливостей, що містились у візантійському прототипі, оскільки при перекладі Богослужбових текстів з грецької мови на слов'янську не збережений повністю віршований розмір оригіналу. Тому, ті піснеспіви, які у греків складали групи за одним “подобним”, у слов'ян виявились різномірними, внаслідок чого спів на вказаний “подобний” вимагав від виконавця вміння підлагоджувати текст до наспіву. Тим не менш, він (спів) містить в собі базову музичну основу, мелодичні та ритмічні характеристики візантійського восьмигласся. Збірники оригінальних зразків подобнів зустрічаються вже в XI-XII ст.

Введення церковних піснеспівів у систему октоїха надзвичайно важливе, оскільки: 1) створює можливість кожному співакові самостійно розспівувати велику кількість богослужбових текстів без допомоги композитора; 2) дає можливість уникнути різностильових наспівів, які сформувалися б зовні восьмигласного канону; 3) створює основу для церковної співочої традиції. До половини VII століття принцип канону залишався домінуючим стилем на усій території Русі, включаючи Білорусію і Росію. [5; 9].

В образотворчому мистецтві також існували збірки іконописних зразків, які називалися оригіналами. Оригінали, як і подобні, служили для збереження канону. Музичний канон, що

був прийнятий на Русі разом з хрещенням як щось святе і непорушне, обмежував проникнення в церковну музику далеких її духу наспівів. Візантійська естетика визначила основні властивості давньоруського співочого мистецтва, його глибину, мудрість, “софійність”. Принципи візантійського канону поширювалися на музичну культуру всього руського Середньовіччя, регламентуючи характер виконавства. Лише в період пізнього Середньовіччя, з кінця XVI ст., на Русі починають руйнуватися жорсткі обмеження канону.

Як відомо, за основу слов'янського алфавіту були взяті букви грецького алфавіту, а мнемонічні знаки безлінійного нотного письма стали основою середньовічної музичної писемності і дістали назву “знамена”, “крюки”. Записані таким чином мелодії стали називатись відповідно знаменними, а пізніше, в пору розквіту – знаменним розспівом. [3]. Таким чином, основою музичної культури руського Середньовіччя став знаменний розспів, нотація якого зберігалася майже незмінною з XI ст. Протягом семи століть він зазнав певного еволюційного розвитку, деякі його види змінилися, інші – залишалися незмінними. Користуючись візантійськими записами, наші майстри співу, завдяки умовності “крюкових” знаків, могли допускати варіантність у наспівах, видозмінюючи їх. Все залежало від їх професійної підготовленості. Завданням музикантів, так само як і іконописців, було не самовираження, не втілення індивідуального, суб'єктивного, а осмислення і відтворення “небесних” піснеспівів, божественного образу, переданого за допомогою древніх священних оригіналів. В Руській Православній Церкві знаменний розспів поступово набув свого особливого колориту, генезисом якого були греко-слов'янські прототиби.

У ранній період, з XI до XIV ст., на Русі існували два співочих стилі – кондакарний і знаменний [3]. Якщо знаменний розспів був хоровим і переважно речитативним, то кондакарний був сольним. Його мелодика відрізнялася багатою мелізматикою, складністю і внутрішньо-складовою розспівністю. Кондакарні піснеспіви записувались особливою, складною крюковою нотацією. Складність наспіву, витонченість мелодичних розспівів, орієнтація на професійне сольне виконання призвело до зникнення кондакарного співу вже до початку XIV ст. Особливою канонічною (незмінною) рисою давньоруської церковної музики була монодичність [11]. Цей принцип впливав з ідеї “ангелогласного співу” [8]. Пояснення цьому можна знайти в тексті служби Літургії вірних: “Єдиними устами і єдиним серцем славити й оспівувати всечасне ім'я Отця і Сина, і Святого Духа”. Традиції унісонного, чоловічого звучання несуть в собі глибоку символіку – художнє втілення ангелоподібного співу, що було характерно для всього християнського Середньовіччя як Сходу, так і Заходу. Наступною особливістю канону і яскравою відмінною рисою східної церковної музики є принцип *a capella*. Спів східно-християнської церкви не має інструментального супроводу, так само як не мав його і стародавній католицький григоріанський хорал. Ця традиція відображає духовний досвід наших прабатьків, якому понад тисячу років [1].

Висновок з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Тривалий процес видозмін, що відбувався у церковному співі в силу певних явищ, історичних подій, переосмислення естетичних цінностей, сприяв появі нових функційно-динамічних тенденцій у розвитку духовної музики загалом. Трансформації піддавалася не система жанрів, а власне музична сторона гімнографії, мелодійний стиль. Новітні особливості – емоційна (суб'єктивна) виразність мелодики, нові зразки музичної стилістики і регулярної акцентної ритміки, нова ладо-тональна система, експресивність музичного полотна, театральна патетика – еволюціонували від мелодико-сакрального до процесуально-натуралістичного музичного мислення.

Джерела та література

1. Аллеманов Д. Курс истории русского церковного пения / Д. Аллеманов // Регентское дело. – №2 (50), 2008. – С. 10-18.
2. Болгарский Д. Значение церковного пения в Православном богослужении / Дмитрий Болгарский. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.drevglas.ru/doc4.html>
3. Бражников М. В. Многоголосие знаменных партитур / М.В. Бражников // Проблемы истории и теории древнерусской музыки. – Л., 1979. – С. 7- 61.

4. Володина О. (Монахиня). Музыкальная культура Византии / Ольга Володина // Учебное пособие для высших и средних специальных учебных заведений. – М.: Сретенский монастырь; «Новая книга»; «Ковчег», 1998. – 128 с.
5. Густова Л. Церковное пение. Белорусская певческая культура православной традиции / Л. Густова. – Минск: Харвест, 2013. – 224 с.
6. Ігнатова Л.П. Ресурс духовності: молодіжна рок-культура / Л.П. Ігнатова, С.В. Петлій // Молодь у сучасному світі: філософсько-культурологічні виміри. Зб. матеріалів Міжнародної наукової конференції. Київ, 26-27 березня 2009 р. – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2009. – С. 396-399.
7. Касян В.М. Вплив церковної музики часів Київської Русі на творчість композиторів кінця XX – початку XXI ст. / В.М. Касян // Вісник КНУКіМ: Зб. наук. праць. – Вип. 29. – К., 2013. – С. 60-66. – Серія «Мистецтвознавство»
8. Лозовая И. «Ангелогласное пение» в системе музыкально-эстетических представлений русского средневековья / И. Лозовая // Философо-эстетические проблемы древнерусской культуры: Сб. ст. – М., 1988. – С. 121 – 122.
9. Лозовая И. История Русского церковного пения / И. Лозовая, Е. Шевчук // Православная энциклопедия, Русская православная Церковь. – М., 2000. – 599 с.
10. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура / А.Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с.
11. Сахаров Н. П. Исследования о русском церковном песнопении / Н.П. Сахаров // ЖМНП, 1849. – Т. 61.

References

1. Allemanov D. Kurs istorii russkogo zerkovnogo peniya / D. Allemanov // Regentskoe delo. – № 2 (50), 2008. – S. 10-18.
2. Bolgarskij D. Snachenie zerkovnogo peniya v Pravoslavnom bogosluzhenii / D. Bolgarskij // <http://www.drevglas.ru/doc4.html>
3. Brajnikov M.V. Mnogogolosiye snamennyh partitur / M.V. Brajnikov // Problemy istorii i teorii drevnerusskoy muzyki. – L., 1979. – S. 7-61.
4. Volodina O. (Monachinia)/ Musykalnaya cultura Byzantii / Olga Volodina // Uchebnoe posobiye dlya wysshich I srednich specialnyh uchebnyh sawedeniy/ – М.: Sretenskiy monastyr; «Novaya kniga»; «Kovcheg», 1996. – 128 s.
5. Gustova L. Zerkovnoe penie. Belorusskaya pevcheskaya kultura pravoslavnoy tradicii / L. A. Gustova. – Charvest, 2013. – 224 s.
6. Ignatova L.P. Resurs duhovnosti: molodigna rok-cultura / L.P. Ignatova, S.V. Petlij // Molod u suchasnomy sviti: filosofsko-culturologichni vymiry. Sb. materialiv Mignarodnoji naukovoji konferenziji. Kyjiv, 26-27 beresnja 2009 r. – К.: Vydavnychy zentr KNUKiM, 2009. – S. 396-399.
7. Kasyan V.M. Vplyv zerkovnoji muzyky chasiv Kyjivskoj Rusi na tvorchist komposytoriv kinzja XX – pochatku XXI st. / V.M. Kasyan // Visnyk KNUKiM: Sb. nauk. praz. – Vyp. 29. – К., 2013. – S. 60-66. – Seriya «Mystetvostnavstvo»
8. Losovaya I. “Angeloglasnoe peniye” v sisteme musykalno-esteticheskikh predstavleniy russkogo srednevekovia / I. Losovaya // Filosofo-esteticheskie problemy drevnerusskoy kultury: Sb. st. – М., 1988. – S. 121-122.
9. Losovaya I. Istoriya Russkogo zerkovnogo peniya / I. Losovaya, E. Shevchuk // Pravoslavnaya Enziklopediya. Russkaya pravoslavnaya Zerkov. – М., 2000. – 599 s.
10. Losev A.F. Filosofiya. Mifologiya. Cultura / A.F. Losev // М.: Politisdat, 1991. – 525 s.
11. Saharov N.P. Issledovaniya o russkom zerkovnom pesnopeniji / N.P. Saharov // GMNP, 1849. – T 61.

Лариса Ігнатова, Александр Марач, Анатолий Левченко, Лилия Стець. Духовная музыка: проблемы наследственности в отечественной музыкальной культуре. Цель исследования. В статье поднимаются вопросы появления древнего церковного пения как микста византийской церковно-певческой традиции и местного мифологического колорита; особенно подчеркивается историческая роль византийского искусства, как мирового художественного наследия, развития древнерусского церковного пения и его преобразования в процессе исторического становления. **Методы исследования.** На основе предложенных источников, которые составляют научные исследования и труды религиозных философов, обоснована необходимость пересмотра такого явления как древнерусское певческое искусство, представляющее собой сложный процесс эволюции северо-византийской музыкальной культуры, адаптации греческой модели к местным условиям, то есть исследования генезиса древнерусской музыкальной культуры, что является достаточно противоречивой, отдавая предпочтение византийской культуре и ее ассимиляции в течение всего средневековья. **Результат.** В статье освещены такие архетипы как иконографические образы, так и мелодические формулы, которые легли в основу музыкальных канонов древней Руси. Это священный и символический смысл церковной практики, глубина духовного (недуховного) мировоззрения в церковной проповеди, что является основным источником нашей певческой культуры, которые не смогли уничтожить ни сложные политико-экономические и национально-освободительные проблемы.

Ключевые слова: духовная музыка, церковный канон, церковный распев, система восьмигласия, знаменный распев.

Larysa Ihnatova, Alexander Marach, Anatoly Levchenko, Lily Stets. Sacred music: hereditary problems in national musical culture. The aim of the study. The article raises the questions of the appearance of ancient church

singing as a mix of Byzantine church-singing tradition and local mythological color; Particular emphasis is placed on the historical role of Byzantine art as a world heritage, in the development of Old Church church singing and its transformation in the process of historical formation. **Research methods.** On the basis of the proposed sources, which comprise scientific researches and works of religious philosophers, the necessity of revision of such a phenomenon as ancient Russian singing art, which is a complex process of the evolution of the North Byzantine music culture, adaptation of the Greek model to local conditions, that is, the study of the genesis of ancient musical culture, which is quite controversial, prefers Byzantine culture and its assimilation throughout the Middle Ages. **Results.** The article covers such archetypes as iconographic images, as well as melodic formulas, which formed the basis of musical canons of ancient Russia. This is the sacred and symbolic content of church practice, the depth of the spiritual (non-spiritual) world outlook in the church sermon, which is the main source of our singing culture, which failed to destroy any difficult political, economic and national liberation problems.

Key words: sacred music, church chant, church singing, the system of Octoich (vocal octet), symbolic singing.

Стаття надійшла до редколегії 10.06.2019 р.

УДК 347.965.42

ПОНЯТТЯ «МЕДІАЦІЯ» ТА ПІДХОДИ ДО ЙОГО ТРАКТУВАННЯ У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Олена Кірдан,

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,
Уманської державної педагогічної університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна
kirdan_olena@ukr.net

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-12-20>

Актуальність дослідження. Наукова проблема пошуку технологій розв'язання конфліктних ситуацій є міждисциплінарною. Окремі її аспекти розглядалися в працях вітчизняних науковців, а саме: галузеві питання щодо проблематики та особливостей застосування процедури медіації в приватно-правових спорах; як соціально-педагогічної технології вирішення конфліктів у школі та ін.

Мета і методи дослідження. Метою статті є висвітлення основних підходів вітчизняних та зарубіжних науковців до визначення поняття «медіація». Завдання дослідження – схарактеризувати історію становлення медіації як альтернативного способу вирішення конфліктних ситуацій; обґрунтувати міждисциплінарність дослідження медіації у сучасному науковому дискурсі. Для досягнення визначеної мети та завдань використано методи аналізу, синтезу, конкретизації, порівняння, узагальнення та метод термінологічного аналізу.

Результати роботи та ключові висновки. На основі дослідження наукових праць зроблено висновок про загальне розуміння явища медіації як ефективної технології розв'язання конфліктних ситуацій. У визначенні поняття «медіація» науковці виходять із сутнісних ознак її механізму, а саме: як сприяння проведенню переговорів задля досягнення консенсуальних рішень і вирішення спорів, переговори за участю посередника, переговори за участю нейтрального посередника (медіатора), добровільний і конфіденційний процес, у якому нейтральна третя сторона (медіатор) допомагає конфліктуючим сторонам досягти взаємоприйнятної угоди, метод врегулювання конфлікту між сторонами на основі переговорів за участю нейтральної особи (посередника) з метою укладення обов'язкової для сторін угоди зі спірного питання. Вказано на доцільність використання медіації як механізму вирішення конфліктів у закладах освіти та потребу ознайомлення з технологією медіації у професійній підготовці майбутніх учителів та керівників закладів освіти

Ключові слова: медіація, конфлікт, заклади освіти, міждисциплінарний підхід, механізм, професійна підготовка.

Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Інтенсифікація глобалізаційних та інтеграційних процесів, реформування всіх сфер суспільного життя, упровадження стандартів Європейського Союзу передбачає перегляд і засадничих соціальних принципів, основними з яких є верховенство права, демократичні перетворення, підвищення якості життя та гуманізм. Однак, у міру різноманіття політико-правових, соціальних, психолого-педагогічних поглядів та морально-

етичних стандартів кожної особи, яка є структурним елементом суспільства, фактично і практично неможливо уникати конфліктів.

Сучасні тенденції суспільного розвитку свідчать про зростання стресогенності, підвищення рівня конфліктності на різних рівнях соціальної взаємодії. Нині наше суспільство є дуже конфліктним. Підвищена знервованість, втома і роздратованість нестабільністю, невпевненістю у завтрашньому дні продукує підвищену конфліктність. Поширеним явищем у сучасних закладах загальної середньої освіти став «булінг» (цькування). У виробничих колективах, закладах освіти, організаціях конфлікти є непоодиноким явищем. Спостерігаємо, що нині у всіх сферах суспільного життя – економічній, політичній, соціальній, культурній та ін. – постійно тримається висока напруга, яка має об'єктивні та суб'єктивні причини. Саме тому проблема управління, профілактики, розв'язання конфліктів різних типів є безсумнівною. Конфлікти фактично є одним із найдавніших явищ особистості та суспільства. Історія людської цивілізації є відображенням різноманітних конфліктів, шляхів їх розв'язання та результатів, наслідків, як складників кожної епохи. Проблема конфліктних відносин у суспільстві була актуальною завжди, на різних етапах суспільного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З огляду на те, що наукова проблема пошуку технологій розв'язання конфліктних ситуацій є міждисциплінарною, цілком закономірно, що у сучасному науковому дискурсі вона представлена низкою досліджень. Так окремі її аспекти розглядалися в працях вітчизняних науковців, а саме: галузеві питання щодо проблематики та особливостей застосування процедури медіації в приватно-правових спорах (О. Шевчук, І. Теслюк, В. Череватюк, К. Сірук, М. Поліщук, І. Переверзєв, Ю. Шевченко, О. Терсіна, О. Середа, М. Вікторчук, Т. Подковенко та ін.), соціально-політичні конфлікти (Ю. Білецька, Л. Котлова, Л. Кочубей, І. Федірко, та ін.), психологія конфлікту та конфліктологія (О. Головатий, П. Ложкін, Н. Пов'якель та ін.). Окрім розгляду медіації у сфері суспільних відносин опубліковано низку публікацій щодо медіації як соціально-педагогічної технології вирішення конфліктів у школі (М. Білик, Л. Дурняк та ін.), медіації як технології врегулювання конфліктів (М. Мамич та ін.) та ін. Аналіз наукових праць, які безпосередньо чи опосередковано стосуються досліджуваної проблеми, показав, що позиції науковців значно різняться щодо змістового наповнення сутності поняття «медіація».

Мета статті – схарактеризувати основні підходи до трактування поняття «медіація» у сучасному науковому дискурсі.

Для досягнення визначеної мети використано загальнонаукові методи (аналіз, синтез, конкретизацію, порівняння, узагальнення) та метод термінологічного аналізу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Верховенство права стало ключовим стрижнем на шляху розбудови українського демократичного суспільства. Правовим напрямком визначення, консолідації та розширення прав людини стала ідеологія людиноцентризму, яка встановила сучасні високі стандарти щодо основоположних прав і свобод людини. Одним із головних інструментів є створення високоморального суспільства, яке зможе вільно функціонувати у визначених рамках правової держави. Не менш важливим завданням є забезпечення дотримання прав людини та їх охорона. Саме тому у закладах загальної середньої та вищої освіти на керівників, адміністративно-управлінський та педагогічний і науково-педагогічний склад покладаються обов'язки збереження фізичного та психічного здоров'я учасників освітнього процесу, використання методів профілактики та розв'язання конфліктних ситуацій.

Компроміс може бути досягнутим за допомогою техніки відкритої розмови, а співробітництво – за допомогою методу принципів переговорів. Третя сторона може сама втручатися в конфлікт, а може регулювати його на прохання учасників. Залежно від гостроти конфлікту, значущості розв'язуваної проблеми й особливостей опонентів медіатор може виступити в одній з п'яти іпостасей: третейський суддя, арбітр, посередник, помічник або спостерігач. Ефективність медіаторства залежить від особистості медіатора, особливостей

конфлікту й конфліктуючих сторін, а також від тактик і технік впливу на опонентів, які він обирає.

Розвиток природи такого правового явища як медіації (посередництва) бере свій початок у глибині століть. Оскільки суперечки є невід’ємним складником людської природи, то до медіації у тій чи іншій формі люди вдаються упродовж багатьох століть. Намагаючись знайти згадку про перше застосування медіації в історії людської цивілізації, багато науковців часто вдаються до цитування Біблії. Прикладами першопочаткових проявів медіації, що існували упродовж тисячоліть, є вирішення суперечок між племенами в Африці, практику медіації в Китаї та систему вирішення спорів рабинами в єврейській культурі.

Свого розвитку медіація набула за часів Стародавньої Греції та Риму. Саме тоді почали запроваджувати процедури за яких для мирного та правового врегулювання конфлікту залучалася третя незалежна сторона, яка, в свою чергу, мала ряд визначних характеристик. Зазвичай такими особами були люди похилого віку, які мали багатий життєвий досвід та могли запропонувати сторонам конфлікту декілька мирних варіантів вирішення конкретної конфліктної ситуації. Такий спосіб ще називають «посередництвом», чим ще раз підкреслюється незалежність та неупередженість третьої сторони, яка залучається до вирішення спору.

Загальновідомо, що використання посередників для вирішення спорів відмічається з давніх часів. У історичних розвідках відмічено подібні випадки у торгівлі фінікійців у Вавилоні. Римське право, починаючи з кодексу Юстиніана (530–533 н.е.), використовувало посередництво. Римляни використовували різні терміни для позначення поняття «посередник» – *intenuuncius*, *medium*, *intercessor*, *philantropus*, *interplator*, *conciliator*, *interlocutor*, *interpres*, і нарешті – *mediator* [3, с. 176].

Посередництво закріплювалась також у німецьких кодексах звичаєвого права, є воно у поляків та інших народів.

У сучасному африканському, ісламському, китайському або японському суспільстві, на відміну від західної культури, позасудові методи примирення та врегулювання суперечок є первинними.

Наприклад, у Китаї Народний комітет медіації щорічно вирішує понад 7,2 мільйона спорів ... як в містах, так і в сільській місцевості [20]. У Пакистані й нині існують збори старійшин племені – «джирга», які приймають рішення на основі консенсусу. Намагаючись вирішити спори, сторони, зазвичай, починають з пошуку медіатора, при цьому вибирають релігійного лідера поважного віку, як правило, з місцевих жителів, або одного з фахівців в медіації (відомих як хан або малик). Медіатор вислуховує обидві сторони, а потім формує джиргу з місцевих старійшин, при цьому увага приділяється тому, щоб до складу цих зборів увійшли представники обох сторін. Зрештою джирга вирішує, яким чином можна врегулювати цей спор, і рішення згодом оголошується медіатором. Рішення, винесене джиргою у справі, повинно бути прийнято сторонами [7].

У низці зарубіжних досліджень вказано на сутнісні особливості розвитку та становлення правового феномену медіації. Відмінною рисою медіації в суспільствах з традиційним общинним укладом є особлива роль медіатора, який, насамперед, є представником титулованої еліти, сільським старійшиною або релігійним лідером. Вибір медіатора зумовлений його соціальним становищем, походженням і авторитетом. Соціальний стан медіатора майже завжди вищий, ніж статус сторін спору. Зважаючи на те, що медіатор може мати близькі міжособистісні стосунки з учасниками спору та орієнтований на громаду, в якій він живе, медіатор не може бути повністю незалежним. Основна роль медіатора полягає в тому, щоб бути носієм загальновизнаних понять моралі та справедливості. Верховенство суспільних цінностей робить неприйнятною сувору конфіденційність в традиційній медіації. Тут медіація може носити публічний характер і торкатися інтересів набагато більш широкого кола зацікавлених сторін, зокрема, членів сімей сторін спору.

Традиції посередництва та відповідного правосуддя в Україні за більш ніж тисячолітню її історію мали місце починаючи з X століття. Аналіз історичних фактів уможливорює

виявлення тенденцій в Україні на різних етапах становлення її державності та констатацію того, що вітчизняний досвід інституту примирення / медіації існував упродовж століть. Так, загальновідомим є той факт, що у Запорізькій Січі важливі збори, зокрема військові ради, відбувалися у вигляді кола. У навчальному посібнику Р. Безпальчою наведено приклад, що «обговорення питань у колі тривало доти, доки громада не приходила до консенсусу, прийнятого для всіх її членів [1, с. 45].

У дослідженні Ю. Зазуляк стверджується, що «у XV–XVI ст. на території Руського воєводства були поширені процедури «полюбовного примирення» за участі суперарбітра, які застосовувалися для вирішення конфліктів між шляхтичами [9, с. 45].

Однак, у першій третині XX століття з приходом радянської влади та запровадженням радянського права система посередництва та відповідного правосуддя в Україні зникла.

Звернення до тлумачення терміноодиниці «медіація», дає підстави констатувати, що воно походить від грецького терміну «medos» (нейтральний, незалежний від сторони), а також від латинських термінів «mediare» – бути посередині та «mediatio» – посередництво, його аналогами є англійське – «mediation», а також французьке – «médiation».

У сучасному розумінні медіацію визначають як окремий альтернативний спосіб вирішення спорів зародилася в 60-70 роках XX ст. у США. Поява і динамічний розвиток процедури медіації в цій країні були зумовлені кризою судової системи. За таких обставин, беручи участь у медіації, сторони отримували реальну можливість швидко та ефективно вирішити власний спір. З часом, численні переваги медіації порівняно із судовим розглядом спору стали причиною розширення географічних кордонів використання цієї процедури. Так, медіація набула поширення у Великобританії, Канаді, Австралії і в більшості країн Європейського Союзу (Австрія, Італія, Німеччина, Нідерланди та інші)» [16, с. 134].

У дослідженнях вітчизняних науковців констатовано, що поняття «медіація», хоча є широковживаним на міжнародному рівні та у зарубіжній теорії і практиці, однак не закріплений у сучасному вітчизняному законодавстві. Констатуємо, що відсутній також єдиний підхід до розуміння його змістового наповнення.

Низка вітчизняних науковців запропонували власні підходи щодо трактування явища медіації. Так, О. Белінська, визначила поняття «медіація» як «добровільний та конфіденційний спосіб вирішення конфліктної ситуації, де медіатор у ході структурованої процедури допомагає учасникам конфлікту вступити у прямі перемовини з метою вироблення спільного рішення щодо проблеми (оригінальне покликання)» [2, с. 158–159].

У дослідженні І. Присяжнюк запропоновано більш вузьке розуміння поняття медіації, а саме: «альтернативний (досудовий) спосіб вирішення спорів, у яких третя незалежна особа – медіатор, надає допомогу сторонам у прийнятті взаємоприйняттого рішення (оригінальне покликання)» [17, с. 65].

Близьким до вищевказаного визначення є підхід до трактування поняття «медіація», запропонований М. Колесніковою та А. Шаповаловою, за твердженням яких «медіація – це добровільний процес перемиріння сторін, з участю третьої сторони – медіатора, який допомагає сторонам вирішити спір. А також, медіатор не несе відповідальність за рішення, до яких прийдуть сторони, а тільки організовує процес, в цьому і є відмінність медіації від суду, де рішення приймається суддею. Головна мета медіації – щоб всі сторони були задоволені результатом перемиріння і конкретне вирішення спору виходило з бажання учасників [13, с. 42].

З погляду З. Красіловської, медіація в її сучасному розумінні почала розвиватися у другій половині XX століття, передусім, в країнах англосаксонської системи права – США, Австралії, Великобританії, пізніше, і в інших країнах [14, с. 8].

Феномен західної медіації характеризується, перш за все, організованими спробами її інституціоналізації, тобто «формуванням сфери оплачуваної професії в цій стародавній практиці» [22]. Для надання послуг медіації населенню та юридичним особам створюються державні, громадські та комерційні організації. Вони ведуть навчання і підготовку

медіаторів, організують координацію справ, проведення і моніторинг медіацій, підготовку і прийняття відповідних нормативних актів.

Сучасна медіація це достатньо структурований процес, що має певні правила. Відповідно до Модельного закону США «Про медіацію» від 2001 р., медіація означає «процес, в якому медіатор сприяє налагодженню спілкування і переговорів між сторонами, щоб допомогти їм досягти добровільної домовленості щодо їх спору» [10]. Європейська директива про медіацію в цивільних і комерційних справах визначає медіацію як «структурований процес, неважливо, як званий або згадуваний, в якому дві або більше сторін в спорі намагаються самостійно і на добровільних засадах досягти домовленості про врегулювання свого спору за допомогою медіатора. Цей процес може ініціюватися сторонами чи здійснюватися за пропозицією або розпорядженням суду, або передбачатися законодавством держави-члена» [10].

Відтворюють поняття медіації також і деякі міжнародні акти, зокрема, Рекомендація Комітету Міністрів Ради Європи державам-членам щодо медіації в цивільних справах зазначено, що «термін «медіація» стосується процесу врегулювання спорів, у межах якого сторони з допомогою одного чи кількох медіаторів проводять переговори щодо спірних питань з метою досягти домовленості» [10].

У класичній праці Л. Фуллера про медіацію звернуто увагу на здатність медіації «переорієнтувати сторони одна на одну, не нав'язуючи їм правил, але допомагаючи їм досягти нового та взаємного сприйняття їх взаємовідносин, такого сприйняття, яке змінить напрямок їх відносин і прихильність один до одного» [21].

У статті А. Гайдук «Проблеми законодавчого забезпечення медіації в Україні» проаналізував переваги та проблеми на шляху впровадження інституту медіації в Україні й констатував, що «в цілому, в Україні, станом березень 2013 року, не існує спеціального формалізованого законодавства, що регулює здійснення медіації. Але в той же час, не існує і жодної формальної заборони з боку держави сторонам здійснювати медіацію. Відповідно до ч. 4 ст. 55 Конституції України держава гарантує можливість кожному будь-якими не забороненими законом способами захищати свої права. Отже, можемо стверджувати, що в Україні є конституційне підґрунтя здійснення медіації!» [5, с. 1].

Нам імпонують дослідження Т. Кисельової, у яких доведено, що нині на національному рівні інститут медіації активно використовується в Німеччині, Нідерландах, Польщі, Австрії, Новій Зеландії, Канаді, Франції та ін. На переконання науковця, перші спроби застосування медіації, як правило, здійснювалося лише при вирішенні спорів у сфері родинних, сімейних стосунків. Згодом медіація отримала визнання при вирішенні більш широкого кола спорів, починаючи від сімейних конфліктів і закінчуючи складними багатосторонніми конфліктами [11; 12].

У дисертаційній роботі З. Красіловської стверджується, що «у сучасну Україну медіація прийшла вже як напрацьована технологія в середині 90-х років, медіаційні центри почали працювати з 1997 року (в Одесі)» [14, с. 8].

Грунтовне визначення медіації запропоновано Г. Єрмоменко, за її твердженням «медіація» – це «процес переговорів, коли до вирішення спірного питання залучається нейтральна третя сторона – медіатор (посередник), яка веде цей переговорний процес, вислуховує аргументацію сторін щодо суті спору і активно допомагає сторонам зрозуміти свої інтереси, оцінити можливість компромісів і самостійно прийняти рішення, що задовольнить всіх учасників переговорів» [8].

На переконання Я. Любченка, посередництво – це спосіб вирішення спорів за допомогою третьої сторони (посередника), яка допомагає сторонам налагодити процес комунікації та аналізу конфліктної ситуації таким чином, щоб сторони самостійно змогли виявити та обрати той варіант вирішення конфлікту, який задовольнив би інтереси та потреби всіх його учасників [15].

У зарубіжних дослідженнях науковці запропонували різні підходи до трактування поняття «медіація». Так, представники гарвардської школи права та «гарвардської концепції

медіації» Р. Фішер та В. Урі розглядають медіацію як спільні дії, засновані на розмежуванні позицій та інтересів [19].

У дослідженнях Н. Бондаренко-Зелінської, поняття «медіація» визначено «як переговори за участю нейтрального посередника (медіатора), добровільний і конфіденційний процес, у якому нейтральна третя сторона (медіатор) допомагає конфліктуючим сторонам досягти взаємоприйнятної угоди; як метод, за яким сторони управляють і володіють як самим процесом, так і його результатом – угодою, тобто нічого не вирішується без згоди сторін» [4, с. 164].

У монографічній праці Ю. Притика під поняттям медіації розуміє «метод врегулювання конфлікту між сторонами на основі переговорів за участю нейтральної особи (посередника) з метою укладення обов'язкової для сторін угоди зі спірного питання. Третя сторона не має повноваження для ухвалення рішення. Ціль медіатора – здійснювати інформаційний обмін, сприяти порозумінню між сторонами та допомогти їм у пошуку креативного вирішення спору» [18, с. 46].

Значимим вважаємо відкриття та діяльність Українського центру медіації (УЦМ) започаткований при Києво-Могилянській Бізнес Школі з метою створення інституції, яка б стала рушійною силою для розвитку альтернативних способів вирішення спорів в Україні шляхом проведення навчання і надання послуг дійсно незалежних медіаторів [6].

На наш погляд, медіація як механізм вирішення конфліктів може використовуватися у закладах освіти, однак за умови набуття майбутніми вчителями, керівниками закладів освіти відповідної конфліктологічної та медіативної компетентності. Тому вважаємо доцільним ознайомлення з технологією медіації під час професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників, керівників закладів освіти.

Висновок з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, узагальнивши теоретичні підходи науковців до трактування поняття медіація, доходимо висновку, що за винятком незначних розбіжностей загальне розуміння явища медіації як механізму вирішення конфліктів є єдиним з-поміж абсолютної більшості. У визначенні поняття «медіація» науковці виходять із сутнісних ознак її механізму, а саме: як «сприяння проведенню переговорів задля досягнення консенсуальних рішень і вирішення спорів», «переговори за участю посередника», «переговори за участю нейтрального посередника (медіатора)», «добровільний і конфіденційний процес, у якому нейтральна третя сторона (медіатор) допомагає конфліктуючим сторонам досягти взаємоприйнятної угоди», «метод врегулювання конфлікту між сторонами на основі переговорів за участю нейтральної особи (посередника)». Загальною ознакою механізму медіації є те, що медіатор має здійснювати інформаційний обмін, сприяти порозумінню між сторонами та допомогти їм у пошуку шляхів вирішення спору. Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо особливості професійної підготовки майбутніх вчителів до виконання функцій медіатора.

Джерела та література

1. Безпальча Р. Шляхи мирного розв'язання конфліктів у школі. Тернопіль: Підручники і посібники. 2001. 96 с.
2. Белінська О.В. Медіація – альтернативне вирішення спорів. *Вісник Вищої ради юстиції*. 2011. № 1 (5). С. 158–173.
3. Бесмер Хрістофор. Медіація: Посередництво в конфліктах. К. Духовне пізнання. 2004. 238с.
4. Бондаренко-Зелінська Н. Л. Запровадження альтернативних способів врегулювання спорів: європейський досвід для України. Приватне право і підприємництво. 2009. Вип. 8. С. 162–165.
5. Гайдук А.В. Проблеми законодавчого забезпечення медіації в Україні. *Часопис Академії адвокатури України*. 2013. № 9. С. 1–4.
6. Глосарій Українського Центру Медіації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ukrmediation.com.ua/ua/useful_information/glossary/. – Назва з екрану
7. Джирга. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://www.wikipedia.org>
8. Єрьоменко Г. Медіація як спосіб вирішення спорів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://innovations.com.ua>. – Назва з екрану.
9. Зазуляк Ю. Ремесло суперарбітра, шляхетські конфлікти та полюбовне замирення у Руському воєводстві початку ХХ ст. *Соціум. Альманах соціальної історії*. 2007. № 7. С. 43–57.

10. Кисельова Т. История зарождения и развития медиации в мире. Електронний ресурс. – Режим доступу: https://www.academia.edu/3371628/History_of_Mediation_Movement_2010_
Как все начиналось история зарождения и развития медиации
11. Кисельова Т. Правове регулювання відносин із надання послуг медіації у зарубіжних країнах. *Право України*. Київ, 2011. № 11–12. С. 225–236.
12. Кисельова Т. Роль міжнародних донорів та місцевих НУО в розвитку медіації в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ukrmediation.com.ua/ua/useful_information/articles/?pid=1134. – Назва з екрану.
13. Колеснікова М. В. Шаповалова А. О. Актуальність впровадження інституту медіації в законодавстві України. *Правові горизонти/Legal horizons*. 2017. С. 41–46. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/57892>
14. Красіловська З.В. Становлення інституту медіації в системі публічного управління: теоретико-правовий аспект: автореф. дисертац. на здобуття наукового ступеня кандидата наук з державного управління за спеціальністю 25.00.01 теорія та історія державного управління. Одеський регіональний інститут державного управління Національної академії державного управління при Президентові України, Одеса, 2017. 20 с.
15. Любченко Я. П. Медіація як альтернативний спосіб вирішення правових спорів. *Альманах права*. Право і прогрес: складові забезпечення в сучасних умовах. Київ: Інститут держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2016. Вип. 7. С. 333–337.
16. Поліщук М. Я. Поняття медіації як альтернативного методу вирішення спорів. *Держава і право*. 2014. Електронний ресурс. Режим доступу: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Oty6-iL0v34J:www.irbis-nbuv.gov.ua/cgiin/irbis-nbuv/cgiirbis4.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF/dip_2014_65_22.pdf+%&cd=15&hl=ru&ct=clnk&gl=ua
17. Присяжнюк І. Запровадження медіації як форми відновного правосуддя. *Вісник Національної академії прокуратури України*. 2012. № 2. С. 65–69. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnapu_2012_2_14
18. Притика Ю. Д. Проблеми захисту прав учасників цивільних правовідносин у третейському суді: монографія. Київ: Ін Юре, 2006. 636 с.
19. Фишер Р., Ури У. Путь к согласию. Или переговоры без поражения / пер. с англ. А. Гореловой. Москва, 1992. 158 с.
20. Kimberlee K. Kovach. Mediation: principles and practice. 2d ed. 2000.
21. Lon L. Fuller, Mediation-Its Forms and Functions, 44 S. CAL. L. REV. 305, 325 (1971)
22. Silbey Mediation Mythology. 10 Negotiation Journal. 350. (1993)

References

1. Bezpal'cha R. Shlyaxy`my`rno go rozv'yazannya konfliktiv u shkoli. Ternopil': Pidruchny`ky` i posibny`ky`. 2001. 96 s.
2. Belins'ka O.V. Mediacya – al'ternaty`vne vy`rishennya sporiv. Visny`k Vy`shhoyi rady`yusty`ciyi. 2011. № 1 (5). S. 158–173.
3. Besemer Xristofor. Mediacya: Poseredny`czstvo v konfliktax. K. Duxovne piznannya. 2004. 238s.
4. Bondarenko-Zelins'ka N. L. Zaprovadzhennya al'ternaty`vny`x sposobiv vregulyuvannya sporiv: yevropejs`ky`j dosvid dlya Ukrayiny`. Pry`vatne pravo i pidpry`yemny`czstvo. 2009. Vy`p. 8. S. 162–165.
5. Gajduk A.V. Problemy` zakonodavchogo zabezpechennya mediacyi v Ukrayini. Chasopy`s Akademiyi advokatury`Ukrayiny`. 2013. № 9. S. 1–4.
6. Glosarij Ukrayins`kogo Centru Mediacyi [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: http://ukrmediation.com.ua/ua/useful_information/glossary/. – Nazva z ekranu
7. Dzhy`rga. Elektronny`j resurs. Rezhy`m dostupu: <https://www.wikipedia.org>
8. Yer`omenko G. Mediacya yak sposib vy`rishennya sporiv [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu : <http://innovations.com.ua>. – Nazva z ekranu.
9. Zazulyak Yu. Remeslo superarbitra, shlyaxets`ki konfliktu` ta polyubovne zamy`rennya u Rus`komu voyevodstvi pochatku XX st. Socium. Al`manax social`noyi istoriyi. 2007. № 7. S. 43–57.
10. Ky`sel'ova T. Y`story`ya zarozhdeny`ya y`rozvy`ty`ya medy`acy`y`v my`re. Elektronny`j resurs. – Rezhy`m dostupu: https://www.academia.edu/3371628/History_of_Mediation_Movement_2010_Kak_vse_nachy`nalos`_y`story`ya_zarozhdeny`ya_y`rozvy`ty`ya_medy`acy`y`_
11. Ky`sel'ova T. Pravove reguluyuvannya vidnosy`n iz nadannya poslug mediacyi u zarubizhny`x krayinax. Pravo Ukrayiny`. Ky`yiv, 2011. № 11–12. S. 225–236.
12. Ky`sel'ova T. Rol` mizhnarodny`x donoriv ta miscevy`x NUO v rozvy`tku mediacyi v Ukrayini [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: http://ukrmediation.com.ua/ua/useful_information/articles/?pid=1134. – Nazva z ekranu.
13. Kolesnikova M. V. Shapovalova A. O. Aktual`nist` vprovadzhennya insty`tutu mediacyi v zakonodavstvi Ukrayiny`. Pravovi gory`zonty`/Legal horizons. 2017. S. 41–46. [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/57892>

14. Krasilovs`ka Z.V. Stanovlennyya insty`tutu mediatsiyi v sy`stemi publichnogo upravlinnya: teorety`ko-pravovy`j aspekt: avtoref. dy`sertacz. na zdobuttya naukovogo stupenya kandy`data nauk z derzhavnogo upravlinnya za special`nistyu 25.00.01 teoriya ta istoriya derzhavnogo upravlinnya. Odes`ky`j regional`ny`j insty`tut derzhavnogo upravlinnya Nacional`noyi akademiyi derzhavnogo upravlinnya pry` Prezy`dentovi Ukrayiny`, Odesa, 2017. 20 s.
15. Lyubchenko Ya. P. Mediatsiya yak al`ternaty`vny`j sposib vy`rishennya pravovy`x sporiv. Al`manax prava. Pravo i progres: skladovi zabezpechennya v suchasny`x umovax. Ky`yiv: Insty`tut derzhavy` i prava im. V. M. Korecz`kogo NAN Ukrayiny`, 2016. Vy`p. 7. S. 333–337.
16. Polishhuk M. Ya. Ponyattya mediatsiyi yak al`ternaty`vnogo metodu vy`rishennya sporiv. Derzhava i pravo. 2014. Elektronny`j resurs. Rezhym` dostupu: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Oty6-iL0v34J:www.irbis-nbuv.gov.ua/cgiin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe%3F3C21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF/dip_2014_65_22.pdf+&cd=15&hl=ru&ct=clnk&gl=ua
17. Pry`syazhnyuk I. Zaprovadzhennya mediatsiyi yak formy` vidnovnogo pravosuddya. Visny`k Nacional`noyi akademiyi prokuratury` Ukrayiny`. 2012. № 2. S. 65–69. [Elektronny`j resurs]. – Rezhym` dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnapu_2012_2_14
18. Pry`ty`ka Yu. D. Problemy` zaxy`stu prav uchasny`kiv cy`vil`ny`x pravovidnosy`n u tretejs`komu sudi: monografiya. Ky`yiv: In Yure, 2006. 636 s.
19. Fy`sher R., Ury` U. Put` k soglasy`yu. Y`ly` peregovory bez porazheny`ya / per. s angl. A. Gorelovoj. Moskva, 1992. 158 s.
20. Kimberlee K. Kovach. Mediation: principles and practice. 2d ed. 2000.
21. Lon L. Fuller, Mediation-Its Forms and Functions, 44 S. CAL. L. REV. 305, 325 (1971)
22. Silbey Mediation Mythology. 10 Negotiation Journal. 350. (1993)

Кирдан Елена. Понятие «медиация» и подходы к его трактовке в современном научном дискурсе.

Актуальность исследования. Научная проблема поиска технологий решения конфликтных ситуаций является междисциплинарной. Отдельные ее аспекты рассматривались в трудах отечественных ученых, а именно: отраслевые вопросы по проблематике и особенностях применения процедуры медиации в частно-правовых спорах; как социально-педагогической технологии разрешения конфликтов в школе и др.

Цель и методы исследования. Целью статьи является освещение основных подходов отечественных и зарубежных ученых к определению понятия «медиация». Задачи исследования – охарактеризовать историю становления медиации как альтернативного способа разрешения конфликтных ситуаций; обосновать междисциплинарность исследования медиации в современном научном дискурсе. Для достижения поставленной цели и задач использованы методы анализа, синтеза, конкретизации, сравнения, обобщения и метод терминологического анализа.

Результаты работы и ключевые выводы. На основе исследования научных работ сделан вывод об общем понимании явления медиации как эффективной технологии решения конфликтных ситуаций. В определении понятия «медиация» ученые исходят из сущностных признаков ее механизма, а именно: как содействие проведению переговоров для достижения консенсуальных решений и разрешения споров, переговоры с участием посредника, переговоры с участием нейтрального посредника (медиатора), добровольный и конфиденциальный процесс, в котором нейтральная третья сторона (медиатор) помогает конфликтующим сторонам достичь взаимоприемлемого соглашения, метод урегулирования конфликта между сторонами на основе переговоров с участием нейтральной лица (посредника) с целью заключения обязательного для сторон соглашения по спорному вопросу. Указано на целесообразность использования медиации как механизма разрешения конфликтов в учебных заведениях и необходимость ознакомления с технологией медиации в профессиональной подготовке будущих учителей и руководителей учебных заведений

Ключевые слова: медиация, конфликт, учебные заведения, междисциплинарный подход, механизм, профессиональная подготовка.

Kirdan Olena. The concept «mediation» and approaches to its clearance in the modern scientific discussion.

The purpose and the tasks. Methods of solving conflict situations in society are varied. The purpose of the article is to highlight the main approaches of domestic and foreign scholars to the definition of "mediation". The task of the study is to characterize the history of the formation of mediation as an alternative way of resolving conflict situations; to substantiate interdisciplinary research of mediation in modern scientific discourse.

Materials and methods of research. The scientific problem of finding technologies for solving conflict situations is multidisciplinary. Some of its aspects were considered in the works of domestic scientists, namely: sectoral issues on the issues and peculiarities of the application of the mediation procedure in private-law disputes, socio-political conflicts, conflict psychology and conflictology; as a social-pedagogical technology for conflict resolution at school, mediation as a technology for conflict resolution, and others. Methods of analysis, synthesis, concretization, comparison, generalization and method of terminological analysis are used to achieve a certain goal and objectives.

The research of the results. On the basis of the research of scientific works, the conclusion is reached on the general understanding of the phenomenon of mediation as an effective technology for solving conflict situations. In defining the notion of "mediation", scholars are emerging from the essential features of its mechanism, namely:

facilitating negotiations to reach consensus and dispute resolution, negotiations with the mediator, negotiations with the participation of a neutral mediator (mediator), a voluntary and confidential process in which a neutral third party (mediator) helps the conflicting parties to reach a mutually acceptable agreement, a method of resolving the conflict between the parties based on negotiations with the neutral person (mediator) from the method making binding upon the parties to a dispute. The expediency of using mediation as a mechanism for solving conflicts in educational institutions and the need for familiarization with mediation technology in the training of future teachers and heads of educational institutions is indicated.

Key words: mediation, conflict, institutions of education, interdisciplinary approach, mechanism, professional training.

Стаття надійшла до редколегії 10.06.2019 р.

УДК 371.386- 37.032

САМОДОСТАТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Тетяна Кучай,

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології,
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II,
м. Берегово, Закарпаття, Україна, tetyanna@ukr.net

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-20-27>

Освіта дорослих постає викликом новочасному суспільству, формуючи посилені вимоги до підготовки фахівців в умовах конкурентного ринку праці. **Мета дослідження.** Представлена стаття передбачає започаткування дискусії щодо значимості самодостатності особистості у становленні дорослого як фахівця у контексті концепції освіти дорослих. **Методи дослідження.** Досягнення мети дослідження уможливило використання загальнотеоретичного методу наукового дослідження, зокрема аналізу термінологічного апарату психолого-педагогічних та соціально-філософських джерел наукового дискурсу. **Результат.** У контексті концепції освіти дорослих поняття «самодостатність» розглядають як складну організацію особистості дорослого, яка представляє собою поєднання внутрішніх якостей людини, що дозволяють їй успішно реалізовувати себе у творчій, соціальній та професійній діяльності.

Ключові слова: освіта дорослих, самодостатність особистості, дорослий, індивідуально-психологічні властивості особистості

Вступ (постановка проблеми). Освіта дорослих у сучасному світі постає першочерговою необхідністю розвитку конкурентного середовища на ринку праці. Про це йдеться зокрема у Всесвітній декларації про освіту для всіх «Назустріч базовим освітнім потребам», затвердженій на Всесвітній конференції з освіти для всіх, яка проходила у Таїланді (Джомтєн) у 1990 р. У Декларації (ст. 1, параграф 1) наведено перелік життєво важливих навичок, що необхідні для життя у сучасному суспільстві. Зокрема, зазначається, що кожний індивідуум повинен отримувати користь від освіти, яка має задовольняти їхні базові потреби [21]. До таких відносимо прагнення до самодостатності.

Самодостатня особистість здатна до активного перетворення як себе, так і простору довкола; до постійного самовдосконалення та саморозвитку; до руху уперед відповідно до вимог сучасного суспільства. Тільки самодостатня особистість здатна вчитися протягом життя, набувати навичок та компетенцій, необхідних для її успішної професійної діяльності.

Аналіз наукових публікацій з проблеми дослідження. Поняття самодостатності особистості нещодавно увійшло у обіг вітчизняної педагогічної науки, тому ще не було достатньо дослідженим. Нині функціонує визначення самодостатності як вищого рівня розвитку людини, пов'язаної із формуванням та стабілізацією у неї певних якостей. У такому контексті самодостатність використана у працях вітчизняних науковців М. Битянова,

О.Ганжи, Л. Канішевської, Г. Малигіної, І. Стрілецької, В. Радул, Т. Титаренко, О. Штепи та ін. Проте, дослідження самодостатності дорослого у контексті концепції освіти дорослих не представлено у вітчизняному педагогічному дискурсі.

Мета статті. Представлена стаття передбачає започаткування дискусії щодо значимості самодостатності особистості у становлення дорослого як фахівця у контексті концепції освіти дорослих.

Матеріал і методи дослідження. Досягнення мети дослідження уможливило використання загальнотеоретичного методу наукового дослідження, зокрема аналізу термінологічного апарату психолого-педагогічних та соціально-філософських джерел наукового дискурсу.

Виклад основного матеріалу. Інтерес до освіти дорослих посилюється у другій половині ХХ століття у зв'язку з проголошенням на форумі ЮНЕСКО 1965 року П. Ленграндом концепції «неперервної освіти», яка викликала значний теоретичний та практичний резонанс. У запропонованому ним трактуванні неперервної освіти втілено гуманістичну ідею: у центр поставлено всі освітні начала людини, якій слід створити умови для повного розвитку її здібностей протягом усього життя. Поштовхом для створення теорії неперервної освіти стала глобальна концепція «єдності світу», згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації взаємопов'язані та взаємозумовлені. При цьому людина є головною цінністю і вузлом сплетіння всіх процесів, що відбуваються у світі [6]. Провідною умовою освіти дорослих є мотивація до навчання, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку. У сукупності ці умови забезпечують становлення самодостатньої особистості дорослого.

Переглянувши кілька тлумачних словників, ми виявили, що термін «самодостатність» як такий відсутній. Синонімічним йому є грецьке слово «автаркія» (грецьке «autarkeia», від «autos» – «сам» і «arkeo» – «перебуваю в достатку») – самодостатність, самозадоволення. Вчення про автаркію (самодостатність) лежало в основі етики грецького філософа Антисфена, який уважав так: якщо людина не буде залежати від зовнішнього світу, буде обмежувати себе, то вона, тим самим, уподібнюється божеству, яке теж є самодостатнім, але завдяки надлишку блага. Досягти стану самодостатності людина може тільки шляхом обмеження своїх потреб, проводячи життя у праці, уникаючи насолоди і розкоші, які псує людину [8].

У тлумачному словнику російської мови Д. Ушакова ми знаходимо слово «достатній», яке означає: 1. той, хто задовольняє які-небудь потреби, наявний в потрібній кількості, досить великий. 2. Що включає в себе всі необхідні умови, цілком обумовлює (наукове). 3. Заможний, що має достаток, багатий (розмовне) [14].

Академічний тлумачний словник української мови визначає самодостатність як те, що має цінність сам по собі; який має цілком самостійне значення [12, с. 13].

Особливе розуміння самодостатності увійшло разом з модернізмом, неklasичними типами філософствування, однією з ідей яких є конститування комплексу ідей про самодостатність людського розуму, елімінація зі структур відповідних філософських міркувань трансцендентно-божественного розуму як основи розуму в його людській артикуляції [9].

Давньогрецький політик Сенека проповідував самодостатність, яка досягається через життя, яке відповідає природі, передбачає презирство до багатства і болю як до «речей байдужих», придушення пристрастей («апатія»), підпорядкування порядку (в тому числі політичному ладу) [10].

Таким чином, самодостатня особистість – це особистість достатня у всьому, що становить її «Я-концепцію», незалежна від навколишнього світу у матеріальному і духовному плані.

Ще одне визначення «самодостатності» дає Національна філософська енциклопедія: «Самодостатність визначається як:

1. Виникнення природним чином і можливість подальшого існування без впливу ззовні.
2. Властивість стабільного і тривалого (на історично значущому відрізку часу) або

нестабільного і короткочасного існування активної системи при незмінному стані зовнішнього простору або іншого, наприклад, в людській свідомості, оточенні» [16].

Відповідно самодостатня система – це система, здатна при незмінних умовах навколишнього середовища як зберігатися, так і руйнуватися під дією внутрішніх причин. Самодостатність системи виникає і супроводжується надмірністю (запасом міцності і функціональними можливостями) її самої та її попередниці (тієї системи, з якої вона виникла): велика надмірність попередньої системи забезпечує деякий запас міцності самодостатньої системи.

Другим етапом вивчення поняття був аналіз робіт зарубіжних психологів. Взявши за основу термін «adequacy efficiency», запропонований Т. Єфремовою у тлумачному словнику [4], ми виявили, що у зарубіжних тлумачних психологічних словниках цей термін можна перекласти наступним чином: «повнота, достатність ефективності» із синонімічними йому поняттями «продуктивність, сила». Цікаво відзначити, що антонімами до поняття "efficient" є слова "weak" (слабкий), "helpless" (безпорадний), "inefficient" (неефективний). Виходячи з цього самодостатньою можна вважати людину, сильну характером, яка не потребує сторонньої допомоги для виконання роботи, котра виконується нею з високою ефективністю. Саме поняття "efficiency" означає "The quality or degree to which someone or something possesses adequate skill or knowledge for the performance of a duty", що дослівно можна перекласти як «якість або ступінь умінь і знань, якими володіє хтось або щось для певного виконання обов'язків» [20]. Якщо ми візьмемо за основу дане визначення і додамо до нього слово "self", яке означає «сам, своя особистість», то термін "self-efficiency" в якості визначення самодостатності можна інтерпретувати як «особистість, яка ефективно виконує будь-яку діяльність, пов'язану з її соціальними, професійними і внутрішніми потребами».

Поряд з терміном «self-efficiency» вживається синонімічний йому термін «self-efficacy», який також часто можна зустріти в роботах зарубіжних психологів, зокрема, в роботах Дейла Шанко (D. Shunk), який досліджував проблему розвитку самоефективності особистості у підлітковому віці, а також Альберта Бандури (A. Bandura), який побудував своє дослідження самоефективності особистості, спираючись на соціально-когнітивну теорію [19]. Слід, однак, відзначити, що термін «самоефективність» відображає лише частину поняття самодостатності, яке у нашому розумінні потрібно розглядати ширше.

Однак найближчим за значенням до терміну самодостатність, на наш погляд, є слово «self-sufficiency», яке визначається Майклом Аллабі і Пітером Баніярдом (M. Allaby and P. Bunyard) як «the state of not requiring any outside aid, support, or interaction, for survival; a type of personal or collective autonomy», що у перекладі означає «стан, який не потребує будь-якої сторонньої допомоги, підтримки чи взаємодії, вид особистої та колективної автономії» [18].

В даний час і у вітчизняній психології активно вивчаються такі поняття, як «автономія особистості», «зрілість особистості» та ін. Ці поняття, безумовно, дуже близькі за змістом і перетинаються з поняттям самодостатності особистості. Зокрема, розглядаючи поняття автономної особистості, більшість психологів зводять дане визначення до набору компетенцій, які відповідають за реалізацію успішної діяльності суб'єкта, що дуже тісно перекликається з поняттям «ефективність», згаданим вище. Однак ми б хотіли акцентувати увагу на тому, що самодостатність особистості, скоріше, потрібно розглядати як результат діяльності автономної особистості, характеризуючи самодостатню особистість як обов'язково особистість автономну.

Звернувшись до робіт Г. Олпорта, ми знаходимо ще один термін, який, на нашу думку, може бути синонімічним з терміном «самодостатність». Це термін «єдність особистості», який визначається самим автором як система взаємодоповнюючих одна одну форм особистості, які змінюються у залежності від стадії розвитку [11]. Критерієм прояву єдності особистості є сталість поведінки людини у різних ситуаціях, причому саме у тих ситуаціях, де включеність «Я» максимальна. З трьох стадій розвитку особистості, виділених Г.Олпортом, саме на третій стадії у процесі спілкування і діяльності на основі диференціації та підпорядкування окремих властивостей особистості відбувається утворення інтегрованої

єдності з відособленим центром у вигляді структури «Я». Якщо включити поняття «єдності» у наше визначення самодостатності, воно буде відображатися у тверезій оцінці людиною певної ситуації навколишньої дійсності та адекватним реагуванням для отримання очікуваного позитивного результату [17].

Дослідник Д. Фельдштейн [15] розподілив існуючі підходи щодо розуміння феномену «самодостатності» на три групи.

До першої групи Д. Фельдштейн відносить підходи, у яких акцентується увага на процесі «входження» (інтеграції) індивіда в соціальну систему. Це соціально-психологічний підхід. Процес соціалізації при цьому підході є акумулюванням індивідом соціальних ролей, суспільних норм і цінностей шляхом наслідування (Г. Тард); входження та пристосування до соціального середовища (М. Паригін); «вбирання» в себе загальних цінностей у процесі спілкування зі значущим іншим (Т. Парсонс).

До другої групи дослідник відносить підходи, що акцентують увагу на вивченні індивідуально-особистісних властивостей у процесі соціалізації (І. Кон, А. Петровський та інші).

На думку Д. Фельдштейна, до третьої групи належать концепції, автори яких зосереджуються на аналізі взаємозв'язку процесів соціалізації й індивідуалізації в ході становлення соціальної зрілості (В. Мухіна, В. Слободчиков, Д. Фельдштейн). Отже, «...майже однотайно дослідники наголошують на обов'язковій присутності у формуванні соціальної, перетворюючої діяльності особистості як суб'єкта» [15, с. 22].

З точки зору соціальної психології, «самодостатність» поняття паралельне з поняттям «соціальна зрілість», яка розглядається як соціально і психологічно обумовлений етап розвитку особистості і характеризується набуттям людиною властивостей самостійності [13].

Соціально зріла людина здатна не тільки усвідомлювати власні економічні та громадянські права і обов'язки, не тільки ефективно засвоює групові та суспільні норми, але і критично ставитися до наявного особистісного стану справ у рамках соціуму. Таку людину в екзистенціальній філософії називають *Homo sibi sufficiens* – особистість, яка відчуває свою персональну сповненість, повноту, завершеність; особистість, яка самостійно влаштовує свій побут, порядок життя, вектор діяльності, не залежить від соціальних рамок, у поведінці якої часто проглядаються екзистенційні суперечності; особистість з унікальним набором характеристик [1].

Розуміння особливостей улаштування самодостатньої особистості приховується у вирішенні фундаментальних проблем екзистенції людини. Осмислюючи своє існування, з часом людина захоплюється питаннями, які в екзистенціальній філософії називаються екзистенціями, своєрідні модуси, які визначають існування конкретного індивіда. Екзистенціями – це способи існування людини, виявлення сутнісних характеристик Я, категорії людського буття, ціннісні вузли, квінтесенції смислів, цілей, прагнення людей, світоглядні конструкції [5].

Існує поділ між екзистенційними феноменами за принципом полярності, а також окремими фундаментальними основами людського буття. До перших, позитивних, відносять віру, надію, любов; до негативних – самотність, страх, смерть. Фундаментальні явища включають духовність, свободу, відповідальність, тілесність, творчу активність.

М. Мурашкін при вивченні феномена самодостатності відзначав існування взаємозв'язку цього явища з віковими особливостями людини, її динамічними психічними процесами, наприклад: темпераментом, емоційністю, творчими осяяннями, плюралістичними умовами стану або досвіду. Автор відзначає, що самодостатність як стан представлений у людині почуттям, позбавленим змісту; як переживання вона виражена безпредметним почуттям щастя; як досвід самодостатності уявляється знаннями людини, які пов'язані з почуттям контакту з особистісним відчуттям переживання самодостатності [7, с. 19].

Екзистенція самодостатньої особистості проглядається у можливостях людини зробити власний, унікальний, автентичний вибір, не продиктований соціальним оточенням. Це свобода визначення своєї лінії розвитку, діяльності в цьому напрямку. Творчість, активність,

наполегливість, включеність індивіда у процес життя допоможуть йому розкрити свою особистість у всій повноті своїх можливостей і, не зупиняючись на досягнутому, ставлячи нові завдання для реалізації, людина буде розкривати сили, буде самою собою для себе, досягне щастя реалізуючи дар розуму, любові, продуктивної праці.

Неординарний представник атеїстичного екзистенціалізму Жан-Поль Сартр завдяки своїм літературним творам створює портрет *Homo sibi sufficiens* [5]. Самодостатність у нього – переживання певної глибини свого існування.

Іншим напрямком у рамках соціологічної школи є феноменологія, яка вийшла з філології та лінгвістики і дійшла до філософії та соціології ставши однією з провідних соціальних концепцій. В рамках феноменології самодостатність особистості виступає повноцінним соціальним феноменом, який є характерним для багатьох суспільств, що діагностують ті чи інші аспекти, важливі для функціонування в соціумі особистості. Феноменом самодостатності постає через те, що в суспільстві зростає попит на так звану соціальну компетентність. Суспільство виростає до такого рівня усвідомлення соціальних явищ та професій, що компетенція окремої особистості чи учасника соціальної групи є важливою для соціальних інституцій та інших учасників соціуму. Такий інтерес є характерним як для пізньої стадії індустріального та постіндустріального суспільств. Через те, що в суспільні практики та соціальні процеси стають такими складними, що у багатьох громадян та самих громад виникає бажання перевірити рівень самодостатності певних особистостей від яких залежать соціально важливі аспекти техногенного характеру.

У рамках цієї теорії ми виділяємо те, що самодостатність особистості повинна розглядатися як сукупність ідеацій, тобто системи ідеальних образів для подальшого засвоєння позитивного та негативного соціального досвіду особистістю, який дозволяє орієнтуватися особистості чи групі особистостей в умовах тенденцій сучасної соціальної динаміки [3, с. 26].

Не менш важливою концепцією, яка поглиблює феноменологічний та герменевтичний підходи в рамках нашого дослідження є концептуалізація авторського підходу М. Хайдегера. Цей вчений є автором вчення про Буття як про основну й невизначену, але всім причетну стихію світобудови. В рамках своєї роботи «Час і буття» [2]. Тобто буття є основою всіх біологічних та соціальних процесів, які реально існують у рамках соціального простору. Тобто М. Хайдегер повертає соціальне знання до первинних філософських питань, без відповіді на які є просто неможливим процес подальшого соціального пізнання. Оскільки соціальне буття окремої особистості чи групи людей може виявитися примарою, а в такому випадку не можливість соціального буття хоча б в окремих зонах соціальної реальності створює так звану зону соціальної турбулентності. Головною ознакою якої є загальна невизначеність соціальних дій та відносність соціальної реальності взагалі та її складових. А виходячи з того, що соціальна реальність є одним із головних компонентів існування людства взагалі, то можуть підірватися основи соціального буття і ритуали та рутини, які є своєрідною системою скріплення соціальної реальності як єдиного цілого об'єкта соціальних відносин. І одним із головних завдань у вихованні самодостатньої особистості, в рамках теорії М. Хайдегера повинно стати виховання усвідомлення особливості свого соціального буття і співвідношення елементів соціальної реальності та буття окремих особистостей та соціальних груп.

Таким чином, дослідник стверджує, що самодостатня особистість має привласнювати соціальний досвід, засвоювати основні соціальні ролі, уміти працювати в колективі, володіти уміннями прогнозувати наслідки своїх дій, виявляти творче ставлення до життя. Усе це співзвучне із головними позиціями освіти дорослих: активна життєва позиція, досягнення єдності виховання та самовиховання, прагнення самої особистості до якомога швидшого досягнення соціальної зрілості. Моделлю самодостатності у контексті концепції освіти дорослих є взаємозв'язок самореалізації та соціальної відповідальності. Самодостатність особистості виявляється у соціальній активності, соціальному самовизначенні, соціальній відповідальності. Таким чином, самодостатність являє собою процес розкриття та розвитку

потенційних можливостей особистості та гарантує сформованість таких якостей індивіда, що мають суттєвий вплив на саморегуляцію його поведінки.

Відповідно феномен «самодостатності» можемо окреслити як інтегровану властивість особистості, що виявляється у сформованості соціальних настановлень, спрямованих на свідому реалізацію суспільних норм і цінностей; проявів соціальних якостей; оволодіння сукупністю основних соціальних ролей, що дозволяють особистості компетентно діяти в усіх сферах суспільного життя. У цьому контексті завдання освіти дорослих полягає у реалізації права самодостатньої особистості на безперервне навчання з урахуванням її соціальних та духовних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки.

Висновок. Вивчення педагогічних досліджень з проблеми самодостатності особистості дозволяє стверджувати, що даний феномен розглядають як: комплекс базових соціальних якостей; стан сформованості особистості крізь призму певного соціального середовища, яка проявляється у соціальній активності, соціальному самовизначенні, соціальній відповідальності; інтегровану властивість особистості, що виявляється у сформованості соціальних настановлень, спрямованих на свідому реалізацію суспільних норм і цінностей; проявів соціальних якостей.

У контексті концепції освіти дорослих поняття «самодостатність» розглядають як складну організацію особистості дорослого, яка представляє собою поєднання внутрішніх якостей людини, що дозволяють їй успішно реалізовувати себе у творчій, соціальній та професійній діяльності, відповідати при цьому вимогам, котрі пред'являються суспільством до всіх представників даного соціуму і відчувати при цьому внутрішнє задоволення від результатів цієї діяльності.

До перспектив подальших досліджень відносимо дослідження основних складових самодостатності дорослого як суб'єкта освітнього процесу.

Джерела та література

1. Бугайцова А.С. Самодостаточная личность в экзистенциальной философии // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016. №2 (11). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/samodostatochnaya-lichnost-v-ekzistentsialnoy-filosofii>
2. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. СПб.: Питер, 2002. 304 с.
3. Ганжа О. В. Концептуалізація поняття "соціальна зрілість" у працях класиків соціологічної думки. Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. 2013. Вип. 58. С. 25-31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/staptp_2013_58_5
4. Ефремова Т. Ф. Современный словарь русского языка три в одном: орфографический, словообразовательный, морфемный: около 20 000 слов, около 1200 словообразовательных единиц. М.: АСТ, 2010. 699 с.
5. Захарова Е. В. Философия Ж.-П. Сартра: проект самодостаточного человека. Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2010. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-zh-p-sartra-proekt-samodostatochnogo-cheloveka>
6. Кукуев А. И. Андрагогический подход в образовании взрослых. Ростов н/Д.: Булат, 2008. 176 с.
7. Мурашкин М. Г. Феномен самодостаточности. Днепропетровск: Днепрпетр. гос. фин. акад., 2005. 300 с.
8. Нахов И. М. Философия киников. М.: Наука, 1982. 223 с.
9. Никонова И. А. Определение понятия «Самодостаточность личности» // Вестник Башкирск. ун-та. 2010. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-ponyatiya-samodostatochnost-lichnosti>
10. Новейший словарь иностранных слов и выражений. М.: АСТ, 2001.
11. Психологічний словник: авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П.К. : Науковий світ, 2007. 274 с.
12. Словник української мови: в 11 томах. Том 9, 1978. С. 34.
13. Соціальна психологія: навч.-метод. посіб.: уклад. В. М. Радчук, О. М. Гавалешко; Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці: Рута, 2004. 88 с.
14. Толковый словарь русского языка: в 4 т.: под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Астрель, АСТ, 2000.
15. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Давид Иосифович Фельдштейн . – М. : Флинта, 1997. – 127 с.
16. Філософський енциклопедичний словник. НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голова редкол. В. І. Шинкарук. К. : Абрис, 2002. 742 с.
17. Allport G. Personality. A Psychological Interpretation. N.-Y., 1938. P. 345.
18. Allaby M. and Bunyard P. The Politics of Self-Sufficiency. Oxford: Oxford University, 1980. – 242 p.
19. Bandura A. and Shunk D. Cultivating competency, self-sufficiency, and intrinsic interest through proximal selfmotivation // Journal of Personality and Social Psychology, 1981. V. 41. №20. P. 586-598.

20. The American Heritage Dictionary of the English Language. Houghton Mifflin Company Publisher, 2000.
21. UNESCO. IBE. Nanzhao Zhou. Competencies in Curriculum Development, 2006. – 6 p.
22. World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990 - Inter-Agency Commission (UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK) for the World Conference on Education for All. N.Y.: UNICEF. 164 p.

References

1. Buhaitsova A.S. (2016). Samodostatochnaia lichnost v ekzistentsyalnoi filosofii. Viestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Humanitarnye issledovaniia, - Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanities research. №2 (11). Retrieved from <http://cyberleninka.ru/article/n/samodostatochnaya-lichnost-v-ekzistentsialnoi-filosofii> [In Russian]
2. Burnard F. (2002). Trieninh miezhlichnostnoho vzaimodeistviia. St. Petersburg: SPB. (In Russian).
3. Hanzha O. V. (2013). Kontseptualizatsiia poniattia "sotsialna zrilist" u pratsiakh klasykiv sotsiologichnoi dumky. Sotsialni tekhnologii: aktualni problemy teorii ta praktyky. (58), 25-31. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/staptp_2013_58_5 (In Ukrainian)
4. Yefriemova T. F. (2010) Sovriemennyi slovar russkogo yazyka tri v odnom: orfohrafichieskii, slovoobrazovatielnyi, morfiemnyi: okolo 20 000 slov, okolo 1200 slovoobrazovatelnykh yedynits. Moscow: AST. (In Russian).
5. Zakharova Ye. V. (2010) Filosofii Zh.-P. Sartra: proekt samodostatochnoho chelovieka. Viestnik LNU im. A.S. Pushkina - Bulletin of LSU named after A.S. Pushkin, 4. Retrieved from <http://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-zh-p-sartra-proekt-samodostatochnogo-cheloveka> (In Russian)
6. Kukuiev A. I. (2008) Andrahohichieskii podkhod v obrazovanii vzroslykh. Rostov Na Donu: Bulat. (In Russian)
7. Murashkyn M. H. (2005). Fienomien samodostatochnosti. Dnepropetrovsk: Dnepropetrovskaiia gosudarstvennaia finansovaia akademiia. (In Russian).
8. Nakhov I. M. (1982). Filosofii kinikov. Moscow: Nauka. (In Russian)
9. Nikonova I. A. (2010). Opriedieleniie poniatiia «Samodostatochnost lichnosti». Vestnik Bashkirskogo universiteta - Bulletin of the Bashkir University, 3. Retrieved from <http://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-ponyatiya-samodostatochnost-lichnosti>. (In Russian)
10. Novieishyi slovar inostrannykh slov i vyrazhenii. (2001). Moscow: AST. (In Russian).
11. Syniavskiy V. V. (2007). Psykholohichni slovnyk. Kyiv: Naukovyi svit. (In Ukrainian)
12. Slovyk ukrainskoi movy: v 11 tomakh. Tom 9. (1978). (In Ukrainian).
13. V. M. Radchuk & O. M. Havaleshko. (2004). Sotsialna psykholohiia: navchalno-metodychnyi posibnyk ; Chernivetskiy natsionalnyi universytet imeni Yurii Fedkovycha. Chernivtsi: Ruta. (In Ukrainian).
14. Ushakov D. N. (2000). Tolkovy slovar russkogo yazyka: v 4 tomakh. Moscow: Astrel, AST. (In Russian).
15. Feldshtein D. I. (1997) Sotsyalnoie razvitiie v prostranstve-vremeni detstva. Moscow: Flinta. (In Russian).
16. Shynkaruk V. I. (2002). Filosofskiy entsyklopedychnyi slovyk. NAN Ukrainy, Instytut filosofii imeni H. S. Skovorody; Kyiv : Abrys. (In Ukrainian).
17. Allport G. (1938). Personality. A Psychological Interpretation. New York (In English).
18. Allaby M. & Bunyard P. (1980) The Politics of Self-Sufficiency. Oxford: Oxford University. (In English).
19. Bandura A. & Shunk D. (1981). Cultivating competency, self-sufficiency, and intrinsic interest through proximal self-motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 20 (41), 586-598. (In English).
20. The American Heritage Dictionary of the English Language. Houghton Mifflin Company Publisher, (2000).
21. UNESCO. IBE. Nanzhao Zhou. (2006) Competencies in Curriculum Development.
22. World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990 - Inter-Agency Commission (UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK) for the World Conference on Education for All. N.Y.: UNICEF.

Татьяна Кучай. *Самодостаточность личности в контексте концепции образования взрослых.* Образование взрослых является вызовом современному обществу, формируя повышенные требования к подготовке специалистов в условиях конкурентного рынка труда. **Цель исследования.** Представленная статья предусматривает начало дискуссии о значимости самодостаточности личности в становлении взрослого как специалиста в контексте концепции образования взрослых. **Методы исследования.** Достижение цели исследования позволило использовать общетеоретические методы научного исследования, в частности анализ терминологического аппарата психолого-педагогических и социально-философских источников научного дискурса. **Результат.** В контексте концепции образования взрослых понятие «самодостаточность» рассматривают как сложную организацию личности взрослого, которая представляет собой сочетание внутренних качеств человека, позволяющих ей успешно реализовывать себя в творческой, социальной и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: образование взрослых, самодостаточность личности, взрослый, индивидуально-психологические свойства личности

Tetiana Kuchai. *Self-sufficiency of the individual in the context of adult education.* Adult education challenge modern society, creating stronger requirements for the training of specialists in a competitive labor market. **The aim of the study.** The presented article envisages starting a discussion on the importance of self-sufficiency of an individual in

*becoming an adult as a specialist in the context of the concept of adult education. **Research methods.** Achievement of the research goal made it possible to use the general theoretical method of scientific research, in particular the analysis of the terminological apparatus of psychological and pedagogical and socio-philosophical sources of scientific discourse. **Result.** In the context of the concept of adult education, the concept of "self-sufficiency" is seen as a complex organization of an adult's personality, which is a combination of internal qualities of a person that enables her to successfully realize herself in creative, social and professional activities.*

Key words: adult education, self-sufficiency of an individual, adult, individual-psychological properties of personality

Стаття надійшла до редколегії 09.06.2019 р.

УДК 37.02

ТРАКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Яна Лащівська,

аспірантка II року навчання,

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м.Луцьк, Україна,

lashchivskayana@ukr.net@ukr.net

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-27-32>

У статті з'ясовано, що культура являє собою нормативні вимоги до будь-якої діяльності людини, а тому існує стільки видів культури, скільки видів самої людської діяльності. Тому виділення педагогічної культури в спеціальний об'єкт розгляду нам здається теоретично коректним. У педагогічній культурі втілені історично перевірені передові традиції педагогічної науки й практики. **Мета статті** - на основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми та вивчення освітньої практики проаналізувати та схарактеризувати сучасні наукові підходи педагогічної культури. **Методи:** теоретичні – аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури для визначення сутності і змісту педагогічної культури. **Результати роботи.** Підґрунтям педагогічної культури служить загальна культура - рівень освіти, характер світогляду, ставлення до праці, загальна вихованість, коло інтересів і запитів, норми повсякденної поведінки.

Ключові слова: педагогічна культура, особистість, педагогічна майстерність, компетентність, організованість в діяльності.

Постановка проблеми. Різноманіття трактувань культури вимагає обрати власну позицію щодо розуміння сутності поняття. Ми вважаємо, що культура являє собою нормативні вимоги до будь-якої діяльності людини, а тому існує стільки видів культури, скільки видів самої людської діяльності.

Тому виділення педагогічної культури в спеціальний об'єкт розгляду нам здається теоретично коректним.

Мета статті - на основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми та вивчення освітньої практики проаналізувати та схарактеризувати сучасні наукові підходи педагогічної культури.

Методи теоретичні – аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури для визначення сутності і змісту педагогічної культури.

Результати роботи. Підґрунтям педагогічної культури служить загальна культура - рівень освіти, характер світогляду, ставлення до праці, загальна вихованість, коло інтересів і запитів, норми повсякденної поведінки.

Сам термін «педагогічна культура» вперше з'явився в публікації Л. Раскіна в 1940 році. У 50-60-их роках активно використовується В. Сухомлинським. Наприкінці 70-х-80-их років його застосовують у науково-педагогічних виданнях, з'являється він і в дисертаційних дослідженнях.

У науково-педагогічних працях домінує думка про педагогічну культуру фахівця, що виявляє його прагнення до безперервного вдосконалення своєї діяльності та особистості. Вона є нормою діяльності, поведінки й комплексною програмою його подальшого розвитку. Тобто, це поєднання реальності й ідеалу в діалектичній єдності [5].

Педагогічна культура є компонентом загальної культури особистості. Наукові напрацювання сучасних дослідників (І. Д. Бех, І. А. Зязюн, М. Б. Євтух, С. О. Сисоєва, П. Щербань та ін.) дозволяють зробити висновок, що виокремлення феномену «педагогічна культура» зумовлене специфікою педагогічної виховної діяльності, зорієнтованої на розвиток особистості, спроможної в майбутньому відтворювати, збагачувати і транслювати культурні здобутки нації, суспільства, людства.

Деякі дослідники розглядають феномен педагогічної культури як інтегративну характеристику педагогічного процесу, що об'єднує передачу накопиченого соціального досвіду від одного покоління іншому та результати цієї діяльності, виражені знаннями, уміннями та навичками [1].

У наукових дослідженнях педагогічна культура також визначається як характеристика цілісної особистості педагога, показник його гуманної педагогічної позиції, що поєднується з творчим ставленням до справи та проявляється як у професійній діяльності, так і в педагогічному спілкуванні (особистісний підхід); умова готовності до професійної діяльності, показник її ефективності й високого рівня самореалізації особистості (діяльнісний підхід); система цінностей педагогічної діяльності (аксіологічний підхід) [2].

Сутність педагогічної культури, на думку П. Щербаня, полягає в особливо ціннісному ставленні до дитинства як до унікального, неповторного періоду людського життя і кожної дитячої особистості як самоцінності [14, с.68]. До складових цього поняття вчений відносить: загальну та наукову ерудицію, педагогічну майстерність, прагнення до самовдосконалення, культуру спілкування, культуру мовлення, педагогічну етику та духовне багатство [14, с.68].

Суголосна з цією точкою зору є позиція В. Криської, яка вважає компонентами педагогічної культури педагогічну спрямованість, широкий кругозір, психолого-педагогічну ерудицію й компетентність, сукупність важливих у навчально-виховній роботі якостей, уміння поєднувати навчально-виховну роботу з пошуком шляхів її вдосконалення, гармонію розвинутих інтелектуальних та організаторських якостей, високу педагогічну майстерність та організованість в діяльності [10, с.292].

Під педагогічною культурою Р. Гуревич розуміє інтегральну якість особистості педагога, що є передумовою ефективної педагогічної діяльності, узагальненим показником професійної компетентності і метою професійного самовдосконалення [8, с.34].

Згадуючи педагогічну культуру, філософи, психологи, педагоги розглядають її на професійному та непрофесійному рівнях. Носіями педагогічної культури, зокрема, є люди, які займаються виховною практикою професійно й непрофесійно.

Педагогічна культура, як вважає В. Гриньова, має дві форми прояву: статичну й динамічну [6, с.3]. Статична форма відбиває її як наявний рівень, що забезпечує подальший розвиток. Динамічна форма педагогічної культури виявляється в розвитку вміння реагувати на зміни в навколишній дійсності, удосконалювати себе відповідно до умов навколишнього середовища... Прояв як статичної, так і динамічної форми, вважає автор, їх діалектична взаємодія відбувається лише в процесі професійно-педагогічної діяльності й спілкування, відображаючись у кожному з компонентів педагогічної культури [6, с.3].

На думку В. Гриньової, професійна культура свідчить про певний ступінь оволодіння професією, певні способи і прийоми вирішення професійних завдань на основі сформованої духовної культури особистості, рівень якої відбивається змістом професії як соціально-культурного явища із певною структурою, що включає предмет, засоби та результат професійної діяльності: цілі, цінності, норми, методи та методики, зразки та ідеали [6]. Своєю чергою, дефініція педагогічної культури розглядається науковцем, відштовхуючись від поняття культури та специфіки педагогічної діяльності вчителя та його культури, оскільки останній формує Особистість, здатну відтворювати та збагачувати культуру

суспільства. «Педагогічна культура є феноменом вияву вчителем власного «Я» у професійно-педагогічній діяльності через єдність його цілей, мотивів, знань, умінь, якостей, здібностей, відношень, об'єднаних у певну систему педагогічних цінностей. Існуючи об'єктивно, відносно автономно, педагогічна культура, як система цінностей, функціонує через суб'єктивний духовний світ кожного вчителя» [6, с. 14].

Педагогічна культура є динамічною системою духовно-світоглядних, ціннісно-смыслових, комунікативних і діяльнісно-технологічних компонентів, об'єднаних концептуально розвиненою, гуманістично зорієнтованою свідомістю педагога [12].

За М. Ярмаченком, педагогічна культура – це інтегративна сукупність фізичних, інтелектуальних, загально-культурних і моральних якостей, професійних знань і умінь, необхідних для успішної навчальної та виховної роботи. Умовно в ній виділяється три групи характеристик: 1) загальнолюдські якості (добре здоров'я, інтелектуальний розвиток, належний рівень розвитку мовлення); 2) професійні якості (любов до дітей, професійна компетентність, знання теорії та історії педагогіки, основ психології, методичні уміння, що включають педагогічну техніку, знання досягнень педагогічної науки та практики, уміння застосовувати їх у практичній діяльності, тактовність, прагнення до самовдосконалення, вміння організовувати самоосвіту тощо); 3) моральні якості (духовність, моральна чистота, доброзичливість, чуйність і людяність, чесність, правдивість, організованість і відповідальність) [9, с. 641].

В. Сухомлинський розглядає педагогічну культуру як особистісну характеристику викладачів, батьків і керівників органів освіти [13].

С. Вітвицька вбачає у педагогічній культурі викладача такі складові: «науковий світогляд, наукова ерудиція, духовне багатство, педагогічна майстерність, педагогічні здібності, природно-педагогічні людські якості, педагогічна техніка (культура зовнішнього вигляду, культура мови, культура спілкування, педагогічна етика, педагогічний такт, прагнення до самовдосконалення)» [4, с. 86].

В. Лозова визначає педагогічну культуру як «єдність професійної культури, гармонії педагогічного мислення та творчої діяльності, а результатами її формування – розвиток педагогічної етики, професійної майстерності, творчої індивідуальності та професійної компетентності» [11, с. 408].

Науковці Є. В. Бондаревська та Богомолова Г. П. визначають феномен «педагогічна культура» як програму історико-соціального наслідування, яка містить сформований педагогічний ідеал, урегульовані методи і форми його досягнення та суб'єктів педагогічної культури, якими виступають батьки, учителі, суспільство, держава. Дослідники виокремлюють три рівні педагогічної культури: реліктовий, актуальний, потенційний [2].

Реліктовий рівень охоплює педагогічні настанови, способи і форми організації педагогічного процесу, що склалися історично і функціонують надалі, навіть, за відсутності необхідних об'єктивних передумов. Актуальний рівень відображає зразок навчально-виховної діяльності, спроектований згідно з вимогами соціального замовлення і передбачає врахування специфіки сучасної суспільної педагогічної ситуації. Потенційний рівень ототожнюється з педагогічною інноватикою, мета якої виражена підготовкою освітньої системи до вимог майбутнього [3, с. 7].

На нашу думку, педагогічну культуру потрібно розглянути зі сторони суб'єкта виховного впливу. Ним виступає: 1) суспільство; 2) соціальна група; 3) виховні системи та установи; 4) формальні та неформальні колективи; 5) сім'я.

Суспільство через освіту, засоби масової інформації, церкву, мистецтво пропагує панівний тип педагогічної культури, впроваджуючи його в усі клітини соціального організму [1].

Суспільство, котре не визнає вищою цінністю людське життя і закон, не може бути суспільством високої педагогічної культури, які б вимоги до професіоналів педагогіки воно не висувало.

Як зазначає Б. А. Грушин [7], суспільство розчленоване на безліч досить різноманітних за їх соціальною природою спільнот так званих «груп», кожна з яких виступає самостійним суб'єктом власної суспільної свідомості.

Вплив формального колективу, як правило, завжди зорієнтований на цілеспрямовану діяльність, тоді як неформальний колектив може бути орієнтований на досягнення як позитивних, так і негативних цілей, відповідно формуючи конкретний вид педагогічної культури.

Висновки. Отже, педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури, яка охоплює єдність як безпосередньої діяльності людей щодо передачі накопиченого соціального досвіду, так і результати цієї діяльності, закріплені у вигляді знань, умінь, навичок.

Педагогічну культуру розглядають на різних рівнях: науково-педагогічному, соціально-педагогічному, професійно-педагогічному та особистісному.

На науково-педагогічному рівні педагогічна культура виступає складовою частиною загальнолюдської і національної культури й охоплює сферу педагогічних цінностей, які містять наукові теорії, педагогічну свідомість і мислення, зразки практичної культурної діяльності. Соціально-педагогічна культура функціонує як засіб педагогізації навколишньої дійсності. У контексті професійно-педагогічного рівня педагогічна культура розглядається як сфера професійної діяльності, що охоплює вимоги суспільства на тому чи іншому етапі його розвитку, закономірності культурної та фахової ідентифікації педагога. Педагогічна культура часто розглядається і як особистісна характеристика вчителя.

Джерела та література

1. Бенин, В. Л. (1996). Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Башкирский государственный педагогический институт, Екатеринбург.
2. Бондаревская Е. В. Богомолова Г. П. (1997). Педагогическая культура учителя в системе личностно-ориентированного образования. *Инновационная школа*. 1997. № 2. С. 81-85.
3. Вершловский, С. Г. (1994). Проблемы гуманизации школьного образования. В *Гуманизация образования: Теория. Практика*. Санкт-Петербург: [б. и.].
4. Вітвицька С.С. (2003). Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 316 с.
5. Гомонюк О. М. (2012). Теоретичні та методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: дис. ...доктора пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця. 693 с.
6. Гриньова В. М. (2000). Педагогічна культура майбутнього вчителя як джерело його творчої професійної діяльності. *Творча особистість у системі неперервної професійної освіти* : Матеріали Міжнародної наук. конф. 16–17 травня 2000 року. [За ред. С. О. Сисоевої та О. Г. Романовського.]. Харків: ХДПУ, 2000. С. 171.
7. Грушин, Б. А. (1987). *Массовое сознание: Опыт определения и проблемы исследования*. Москва: Политиздат.
8. Гуревич Р. С. (2006). Формування інформаційної культури вчителів: проблеми та перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців*: збірник наукових праць. Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. Вип. 9. С. 34–38.
9. Енциклопедія освіти (2008). / Академія пед. наук України; головний редактор В.Г. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер. 1040 с.
10. Крысько В. Г. (2001). Психология и педагогика. Схемы и комментарии. М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001. 368 с.
11. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. за ред. В.І. Лозової. Харків: «ОВС», 2006. 496 с.
12. Смаковський Ю.В. (2018). Формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики: дис. ...канд. пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Бердянський державний педагогічний університет. Бердянськ. 295 с.
13. Сухомлинський, В. О. (1976). Вибрані твори [в 5-ти т.]. (Т. 2, с. 45-231). Київ: Радянська школа. Т. 1. 1976, 654 с., Т. 3. 1977. 670 с. Т. 4., 1976. 640 с.
14. Щербань, П. М. (2004). Сутність педагогічної культури. *Вища освіта України*. Вип. 3. 67-71.

References

1. Benin, V. L. (1996). Theoretical and methodological foundations of formation and development of pedagogical culture: author's dissertation ... doctor of sciences. Bashkir State Pedagogical Institute, Yekaterinburg.
2. Bondarevskaya E.V. Bogomolova G.P. (1997). / Pedagogical culture of the teacher in the system of personal-oriented education. *Innovation School*. 1997. No. 2. S. 81-85. [in Russian].
3. Vershlovsky, S. G. (1994). Problems of humanization of school education. In *Humanization Education: Theory. Practice*. St. Petersburg: [b. and.]. [in Russian].
4. Vitvitskaya S.S. (2003). Fundamentals of higher education pedagogy: method. manual for undergraduate students. Kyiv: Center for Educational Literature. [in Ukrainian].

5. Gomonyuk O. M. (2012). Theoretical and methodological foundations of formation of vocational and pedagogical culture of future social pedagogues in higher educational institutions: diss. ... doctor ped. sciences 13.00.04 - theory and methodology of vocational education. Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsiubynsky. Vinnytsia. [in Ukrainian].
6. Grinova VM (2000). Pedagogical culture of the future teacher as a source of his creative professional activity. Creative Personality in the System of Continuing Professional Education: Materials of the International Science. conf. May 16-17, 2000. [Ed. S.O.Sisoyeva and O.G. Romanovsky.]. Kharkiv: KhDPU. [in Ukrainian].
7. Grushin, B.A. (1987). Mass consciousness: Experience definition and research problems. Moscow: Politizdat. [in Russian].
8. Gurevich R. S. (2006). Formation of information culture of teachers: problems and perspectives. Modern information technologies and innovative methods of training in the training of specialists: a collection of scientific works. Kyiv - Vinnytsa: Vinnitsa State Enterprise. [in Ukrainian].
9. Encyclopedia of Education (2008). Academy of Pedagogy. Sciences of Ukraine; Chief Editor V.G. Flint. Kyiv: Yurinkom Inter. [in Ukrainian].
10. Kritsko V.G. (2001). Psychology and pedagogy. Schemes and comments. M.: Publishing house VLADOS – PRESS. [in Russian].
11. Lectures on pedagogy of higher education: teaching. manual ed. (2006). VI Lozova Kharkiv: "ATS". [in Ukrainian].
12. Smakovsky Yu.V. (2018). Formation of the pedagogical culture of future teachers of musical art by means of spiritual music: dis Cand. ped sciences 13.00.04 - theory and methodology of vocational education. Berdyansk State Pedagogical University. Berdyansk. [in Ukrainian].
13. Sukhomlinsky, V.O. (1976). Selected Works [in 5 t.]. (T. 2, pp. 45-231). Kiev: Soviet school. T. 1. 1976, 654 p., T. 3. 1977. 670 p. T. 4. [in Ukrainian].
14. Shcherban, P.M. (2004). The essence of pedagogical culture. Higher education of Ukraine. Whip 3. [in Ukrainian].

Lashchivska Yana Vasylivna. Training pedagogical culture of personality scientific research. The article clarifies that culture is a normative requirement for any human activity, and therefore there are so many types of culture as many kinds of human activity itself. Therefore, the allocation of pedagogical culture in a special object of consideration seems to us theoretically correct. In the pedagogical culture, historically proven advanced traditions of pedagogical science and practice are embodied. **The purpose of the article** - on the basis of theoretical analysis of the problem under study and the study of educational practice, to analyze and characterize the modern scientific approaches of pedagogical culture. **Theoretical methods** - analysis of psychological and pedagogical, scientific and methodical literature for the definition of the essence and content of pedagogical culture. **Results of work** The basis of pedagogical culture is the general culture - the level of education, the nature of the worldview, attitude to work, general education, the range of interests and requests, the rules of everyday behavior.

Pedagogical culture is considered at different levels: scientific and pedagogical, social-pedagogical, professional-pedagogical and personal.

At the scientific and pedagogical level, pedagogical culture acts as an integral part of universal and national culture and covers the field of pedagogical values that include scientific theories, pedagogical consciousness and thinking, and examples of practical cultural activities. Socio-pedagogical culture functions as a means of pedagogy of the surrounding reality. In the context of vocational and pedagogical level, pedagogical culture is considered as a sphere of professional activity that covers the requirements of society at one or another stage of its development, the laws of cultural and professional identification of the teacher. Pedagogical culture is often viewed as a personal characteristic of a teacher.

Key words: pedagogical culture, personality, pedagogical skill, competence, organization in activity.

Лашчивская Яна Васильевна. Трактовка педагогической культуры личности в научных исследованиях. В статье установлено, что культура представляет собой нормативные требования к любой деятельности человека, а поэтому существует столько видов культуры, сколько видов самой человеческой деятельности. Поэтому выделение педагогической культуры в специальный объект рассмотрения нам кажется теоретически корректным. В педагогической культуре воплощены исторически проверенные передовые традиции педагогической науки и практики. **Цель статьи** - на основе теоретического анализа исследуемой проблемы и изучение образовательной практики проанализировать и охарактеризовать современные научные подходы педагогической культуры. **Методы:** теоретические - анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы для определения сущности и содержания педагогической культуры. **Результаты работы.** Основой педагогической культуры служит общая культура - уровень образования, характер мировоззрения, отношения к труду, общая воспитанность, круг интересов и запросов, нормы повседневного поведения.

Ключевые слова: педагогическая культура, личность, педагогическое мастерство, компетентность, организованность в деятельности.

Стаття надійшла до редколегії 08.06.2019 р.

ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

Анна Лякішева,

доктор педагогічних наук, професор,
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Україна,
annamatsyuk@ukr.net

Ірина Томашевська,

кандидат педагогічних наук, професор,
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна,
tomira25@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-32-39>

Мета дослідження: схарактеризувати управління як складову педагогічної системи В.Сухомлинського. На основі аналізу наукових розвідок видатного вченого визначено особливості його підходів до реалізації положень педагогічної системи через управління. Досліджено основні підходи В.Сухомлинського до загального керівництва закладом освіти, встановлені засади його поглядів на взаємовідносини директора та педагогічного колективу, розглянуто різні аспекти діяльності сучасного директора школи крізь призму директорського досвіду В.О.Сухомлинського. Доведено новаторський характер педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського в контексті сучасних освітніх змін, що дозволило дати визначення складових діяльності директора як невід'ємної частини управлінських систем сучасності. **Методи дослідження.** Для реалізації мети дослідження, використано комплекс методів наукового дослідження: аналіз, синтез та систематизація – для виявлення в педагогічній спадщині В. Сухомлинського наукових концептів, які стосуються проблеми освітнього менеджменту; пошуково-бібліографічний з метою аналізу наукової літератури та архівних матеріалів із проблеми дослідження; контент-аналіз та інтерпретація для вивчення творчого доробку В. Сухомлинського з метою з'ясування складових діяльності директора як невід'ємної частини управлінської системи.

Результат. Визначені основні підходи до висвітлення діяльності В. Сухомлинського як директора школи, показано напрями, які можуть бути використані для вирішення завдань сучасного освітнього менеджменту.

Ключові слова: директор, освіта, керівництво школою, менеджер освіти, освітній менеджмент, складові діяльності директора.

Вступ. Прихід людства у третє тисячоліття знаменується виникненням низки фундаментальних тенденцій, що потребують нового науково-теоретичного осмислення та пошуку шляхів практичної реалізації у педагогічному просторі. Адже в епоху глобалізації інтенсивно формується планетарний інформаційний простір, що створює принципово нову інформаційно-технологічну, соціально-духовну та культурну основу життєдіяльності людини, коли визначальними стають інтелект та освіта.

Історичний еволюційний поступальний рух людської творчості від довгого і важкого генезису до сучасних проявів чітко прослідковується на рівні індивіда, окремих країн, людського суспільства у цілому. Спадщина матеріальної та духовної культури яскраво свідчить про те, що творчість людей у найрізноманітніших проявах і вираженнях починається коло джерел цивілізації, що усі досягнення протягом історичного поступу від первісної сокири до суперкомп'ютера та між планетарної станції – наслідок творчості людського розуму, творіння людей, котрі досконало володіли своєю справою.

Мета дослідження: схарактеризувати управління як складову педагогічної системи В.Сухомлинського.

Матеріал і методи дослідження. Для реалізації мети дослідження, використано комплекс методів наукового дослідження: аналіз, синтез та систематизація – для виявлення в педагогічній спадщині В. Сухомлинського наукових концептів, які стосуються проблеми освітнього менеджменту; пошуково-бібліографічний з метою аналізу наукової літератури та

архівних матеріалів із проблеми дослідження; контент-аналіз та інтерпретація для вивчення творчого доробку В. Сухомлинського з метою з'ясування складових діяльності директора як невід'ємної частини управлінської системи.

Результати дослідження. У період інтенсивного реформування освіти та народження нових педагогічних парадигм, цілком закономірним є інтерес до тих видатних педагогів минулого, чиї ідеї зберігають значущість для сучасності.

До минулого, яке пов'язане із сьогоденням тисячами зв'язків, з яким Україна рухається у майбутнє, належить і постать Василя Олександровича Сухомлинського учителя, гуманіста, творця, який значно обігнав свій час.

У сучасний політичний, культурний і науковий дискурс увійшла та історія, що співзвучна проблемам сьогодення, віддзеркалюючи в собі гострі і невирішені питання буття, культури, освіти сьогодення.

Педагогічні ідеї Василя Сухомлинського, як і будь-яке інше відкриття в історії людства, «приречені» на розповсюдження і в останні роки стимулюють розвиток гуманістичної педагогічної думки, вочевидь, визрівання тенденції до усвідомлення міжнародного характеру педагогічних проблем, що характеризує сучасне суспільне мислення, сприяє актуалізації багатьох аспектів його педагогічної спадщини.

У концепції «Нова українська школа» зазначено значний компетентнісний потенціал освіти, у якому окреслено можливість формувати ключових (життєвих) компетентностей.

Вирішення проблеми формування життєвих компетентностей актуалізує творча багатогранна педагогічна спадщина народного вчителя В. Сухомлинського, що відзначається новаторським характером, науковою обґрунтованістю, методичними ідеями та привертає увагу фахівців в Україні та за її межами.

Особливе місце серед досліджень педагогічних персоналій посідають праці, присвячені вивченню окремих складових педагогічної системи Василя Сухомлинського. Вона є постійним об'єктом уваги науковців не тільки в Україні, а й за кордоном.

Ще у 90-ті роки минулого століття, за визначенням академіка О. Я. Савченко, сформувався напрям в історії педагогіки – «сухомлиністика», який, спираючись на творчий доробок В.О. Сухомлинського, досліджує і поширює його спадщину, підтримує досвід реалізації й розвиток його ідей в Україні та за її межами. [5].

У своїх наукових розвідках М. В. Богуславський, Б. Ф. Кваша, В. Г. Кузь, М. І. Мухін, В. Г. Риндак, А. Я. Розенберг, О. В. Сухомлинська розкривають основні аспекти становлення педагогічної системи В. О. Сухомлинського.

Ретроспективне вивчення професійно-педагогічної діяльності В. Сухомлинського спрямовані наукові пошуки науковців як в Україні (І. Д. Бех, В. І. Бондар, І. А. Зязюн, В. Г. Кузь, О. Я. Савченко, М. Л. Сметанський.), так і поза її межами (А. М. Борисовський, Б. Ф. Кваша, М. І. Мухін, В. Г. Риндак, С. Л. Соловейчик та інші), так і поза її межами (А. М. Борисовський, Б. Ф. Кваша, М. І. Мухін, В. Г. Риндак, С. Л. Соловейчик та інші).

У ряді робіт розкрито окремі аспекти використання педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського в практиці роботи освітніх закладів: гуманістична педагогіка української народної школи (М.Я.Антонець); школа самореалізації особистості (М.І.Богуславський); особистий розвиток та становлення системи цінностей особистості (Г.В.Белан); професійна культура та вдосконалення вчителів (А.М.Белоусько, О.В.Ханова, Г.П.Васянович); здійснено компоративний аналіз творчої спадщини В.Сухомлинського (Л.Д.Березівська, С.Б.Бричок).

В.Є.Берека у наукових доробках розкриваючи сутність управлінського процесу зазначив: «Педагогізація управління передбачає, за В.Сухомлинським, гуманізацію мислення керівника» [1, 24]

В. Сухомлинський є унікальним представником як глибокого теоретика, так і учителя та директора, котрий роками створював свою авторську, експериментальну школу. І не тільки педагогічним досвідом, але й усім своїм способом життя він намагався показати, яким повинен бути вчитель та директор.

Для нього вчитель не тільки транслятор знань (носій компетентностей), не тільки професіонал-предметник, а й носій інтелігентності у високому розумінні цього слова. Він одним з перших педагогів нашого часу писав про те, що учитель має бути людиною, яка не тільки організовує процес пізнання та виховання, а, в першу чергу, супроводжує процес самопізнання і саморозвитку дитини з урахуванням задатків кожного окремого учня » [4]

Він дуже багато писав про одну з головних навичок учителя – учитися все життя самому і навчити учитися школяра.

Доброї школи без доброго директора не існує. Ця давня загальновідома істина спонукає науковців і практиків освітньої сфери постійно перебувати в пошуку моделі ідеального директора, який би впевненою рукою вивів заклад до виконання своєї головної місії – дати якісну освіту шкільній молоді.

Нові часи, нові виклики, які постали перед людством в ХХІ ст., вимагають оновлення педагогічного мислення професійної спільноти та замовників освіти – батьків, бізнесу та держави загалом щодо ролі керівника закладу в його розвитку. А от який це має бути розвиток – спрямований на вдосконалення навчальної діяльності школярів в оволодінні ними основами предметних знань, кількість яких з кожним днем збільшується чи загального гармонійного розвитку дитини як особистості – це питання й досі відкрите.

В.О.Сухомлинський загалом директорував протягом чверть століття. Щире небайдуже серце, ясний розум і чиста совість дозволили йому скласти свої уявлення про те, якою має бути школа, в якій би дитині жилося радісно і цікаво, й докласти всіх зусиль для того, аби створити її бодай в одній Павлівській школі, що волею долі стала місцем його праці.

З часів Сухомлинського в нашій країні відбулися великі зовнішні зміни, але незмінними залишилися внутрішня природа дитинства, природа людської душі з її сталим тяжінням до моральних цінностей людяності, добра, любові, співчуття та розуміння. Тому й думки видатного педагога про директорство набувають гострої актуальності саме тепер, коли країна в умовах війни й затяжної економічної кризи взялася до масштабних освітніх реформ

Умовно його думки можна згрупувати за наступними напрямками:

1. Розуміння освіти як процесу духовного розвитку школярів. В.О.Сухомлинський мав своє бачення шкільної освіти і її цілей та завдань. Він вважав, що справжня школа – це не тільки місце, де діти набувають знання і вміння.... справжня школа – це багатогранне духовне життя дитячого колективу, в якому вихователь і вихованець об'єднані безліччю інтересів і захоплень. У своїй книзі «Павлівська середня школа» він зазначає, «добре керувати школою означає добре знати науку виховання, яка повинна стати основою наукового керівництва вихованням і освітою» Адже виховання в широкому розумінні – це постійне духовне збагачення – оновлення як тих, хто виховується, так і тих, хто виховує» [7]

Важливим завданням директора має бути глибоке знання духовного світу кожної дитини. Із цього приводу педагог-гуманіст писав: «Шлях до серця дитини лежить через дружбу, через спільні інтереси, захоплення, почуття». Учений прагнув так організувати виховний процес, щоб переживання радості, чуйності, піклування, що сприяють формуванню почуття сердечності, однаково стосувалися всіх.

Найскладнішою працею В. Сухомлинський вважав любов до людини. «Щоб по-справжньому любити, – зауважував він, – треба мати могутню духовну силу. І місія школи, сім'ї, місія старших поколінь полягає в тому, щоб удихнути в людину цю мудру силу». Директору школи також важливо знати духовне життя кожної сім'ї. Педагогіка повинна стати наукою для всіх – і для вчителів, і для батьків. Учений добре розумів, що без «батьківської школи» важко уявити повноцінне виховання особистості учня.

2. Хто може бути директором школи. В.Сухомлинський вважав, що директором може бути тільки той, «хто є творцем кращого досвіду, чия праця стає зразком для інших вихователів». А ця праця – це «перш за все людинознавство». А для цього потрібно, як вважав В.Сухомлинський, щоб перша, найголовніша і найважливіша якість, без якої педагог не може бути директором... – це глибока любов до дітей, органічна потреба в дитячому колективі, глибока людяність і здатність проникнути в духовний світ дитини. Ця здатність

визначається властивістю людини пізнавати світ серцем. Навчитися любити дітей не можна, казав В.Сухомлинський, ця здатність розвивається в процесі участі людини в громадському житті, її взаємовідносинах з іншими людьми.

Свято вважаючи, що має бути прикладом для вчителів та учнів, він знав усі шкільні предмети, постійно цікавився науковими новинками і цим пробуджував пізнавальний інтерес в інших: «мої інтереси й захоплення передаються вихованцям і безпосередньо, і особливо через учителів».

Василь Олександрович був переконаний, що виховання неможливе без віри в дитину. На вірі в дитину, на довірі до неї ґрунтуються всі методи та прийоми навчання й виховання. Крім цього, дитина повинна вірити у свого вихователя, бачити в ньому не тільки взірць для наслідування, але й підтримку, допомогу. Віра в людину була для В.О. Сухомлинського найголовніша. Він ревно беріг її від «спаплюження невір'ям, байдужістю».

Головними рисами, що повинен мати директор школи, В. Сухомлинський вважав, духовність, моральність, інтелект, вольові якості. Він дійшов висновку, що діти тягнуться до того, хто сам тягнеться до них, хто не може жити без них і хто знаходить щастя в спілкуванні з ними. Перша, найголовніша і найважливіша якість, без якої педагог не може бути директором, як і не всяка людина може бути педагогом, як вважав Василь Олександрович – це глибока любов до дітей, органічна потреба в дитячому колективі, глибока людяність і здатність проникнути в духовний світ дитини, зрозуміти, відчувати в кожному із вихованців особисте, індивідуальне. Ця здатність, яка є результатом високої педагогічної культури, визначається насамперед властивістю людини пізнавати світ серцем. Навчитися любити дітей не можна ні в якому навчальному закладі, ні з жодних книжок, ця здатність розвивається в процесі участі людини в громадському житті, її взаємовідносинах з іншими людьми, – зазначав учений.

В. Сухомлинський був прикладом того, яким повинен бути керівник навчального закладу – ерудованою, толерантною, авторитетною людиною, яка має організаторські здібності, досвід педагогічної діяльності, добре знає свій предмет, методику його викладання, уміє науково аналізувати роботу кожного педагогічного працівника, колективу загалом, постійно вдосконалює свою педагогічну майстерність, прагне до наукової роботи. Керівник навчального закладу є, перш за все, вихователем педагогічного колективу, взірцем для педагогічних працівників. У книзі «Розмова з молодим директором школи» він вказував на те, що «учителем учителів – а тільки вчитель учителів і є справжнім керівником, якому вірять і якого поважають, – можна стати лише тоді, коли з кожним днем усе більше заглиблюєшся в деталі, в тонкощі педагогічного процесу, коли перед тобою відкриваються все нові й нові грані того, що можна назвати мистецтвом впливу на душу людини»[8]

3. Роль директора в школі. В.Сухомлинський визначив межі відповідальності керівника закладу. Він вважав, що хороший директор – це перш за все хороший організатор, вихователь по відношенню до всіх вихованців школи і вчителів, планував й розподіляв роботу між собою та своїми помічниками на кожний день, весь навчальний рік і на п'ять подальших років, обґрунтовуючи це тим, що «неможливо працювати, якщо ми постійно не будемо аналізувати зв'язки сучасного з минулим і з майбутнім».

В.О.Сухомлинський запровадив школу педагогічної культури – зустрічі педагогів, на яких учителі ділилися спостереженнями за учнями, роздумами про них, тим самим втілюючи ідеї дитиноцентризму на практиці через прийняття відповідних управлінських рішень після цих зустрічей. Він зазначав, що як дбайливий садівник готує ґрунт під троянди, так директор школи повинен готувати ґрунт для запозичення передового досвіду. «Майстерність колективу – це педагогічні ідеї, але ідеї без конкретних справ перетворюються у пустоцвіт» – казав В.Сухомлинський.

Великий педагог розумів, що знання й володіння методами та засобами управлінської діяльності директора лише маленька частинка його авторитету. Він вважав, що роль директора школи незмірно підвищується, якщо вчителі бачать в його праці приклад безпосереднього вихователя дітей. Для нього було недостатньо виховувати дітей через

вчителів, бути вчителем вчителів, вчити науці і мистецтву виховання. Він був переконаний, що втративши живий зв'язок з дітьми, директор перестав бути вихователем, адже перед ним назавжди закритися шлях до серця дитини. Спілкування через учителів не дасть змоги мати з дітьми спільні інтереси, захоплення і прагнення, відчувати порухи їхньої душі, її бажання й устремління: «Без прямого, безпосереднього виховного впливу на дітей я як директор втрачу найважливішу якість педагога вихователя – здатність відчувати духовний світ дітей» »[3].

Тому все життя попри педагогічний вишкіл вчителів і батьків, попри зайнятість господарськими справами школи, попри власну наукову діяльність, попри особисті сімейні й побутові турботи, попри громадську діяльність, Василь Олександрович виділяв і знаходив час для власної учительської роботи з учнями, аби знати й розуміти, чим живуть його учні в цю мить.

4. Стиль керівництва навчальним закладом. Василь Олександрович вважав, що методи і форми керівництв, коли директор був по суті інспектором над учителем, чиновником-адміністратором, в обов'язки якого входило стежити, чи правильно викладає педагог програму, чи не сказав він чогось зайвого або помилкового, в наші дні стали анахронізмом. А він, ще у минулому столітті вважав авторитарну модель управління школою застарілою, а ми ще й нині можемо зустріти директорів, які з усіх сил намагаються втримати ці підходи для одноосібної влади над підлеглими.

На його думку, головним методом роботи директора з учителем є індивідуальна, дружня, відверта, душевна бесіда. Він вважав виконаною свою місію керівника навчального закладу тільки тоді, коли йому вдавалося переконати вчителя, і вчитель підтверджував це своєю практичною роботою. Василь Олександрович ніяких найскладніших суперечок з учителем ніколи не виносив на засідання педагогічної ради. В. Сухомлинський вважав, що відносини у педагогічному колективі мають будуватися на принципах правдивості, дружби, толерантності, колективізму, справжньої людяності, чесності.

5. Багатогранність директорського служіння. Вся система роботи Павлиської школи була спрямована на те, щоб у ній послідовно й неперервно творилися культ Батьківщини, культ Людини, культ Книги, культ Рідного Слова. У своїх роботах В.О. Сухомлинський наголошує, що директор здійснює керівництво усім життям школи через планування, організацію режиму, навчально-виховну роботу на уроці та в позакласній роботі, методичну роботу, роботу з батьками, створення й підтримку шкільних традицій, підбір, розміщення і виховання педагогічних кадрів, матеріальне забезпечення освітнього процесу, взаємозв'язок і взаємозалежність цих чинників, аналіз причин і наслідків явищ шкільного життя і, відповідно, передбачення і планування покращення якості навчання і виховання всіх учасників навчально-виховного процесу.

Найважливіші питання діяльності Павлиської школи завжди обговорювалися і вирішувалися за участю всього педагогічного колективу. «За таких умов керівництва кожна вказівка директора стає більш авторитетною, бо вона умотивована волею всього колективу, виходить з його прагнень – наголошував В.Сухомлинський.

Василь Олександрович мав чітке бачення того, що головною фігурою школи є вихователь учнівського колективу і саме в цій сфері директор має бути зразком для вчителів. Тому мав тверде переконання в тім, що для успішного директорства йому вкрай необхідно мати постійну персональну практику живого спілкування з учнями і це можна найкраще реалізувати через класне керівництво: «... директор школи не може керувати вихователями, якщо у нього немає своїх вихованців», з якими він пройде увесь їх шкільний шлях, дбаючи про їх різнобічний розвиток, маючи з ними спільні духовні інтереси і даруючи їм свої духовні багатства. Таку діяльність він розглядав як дуже довгий експеримент, поставлений в природних умовах

Великий педагог розглядав своє директорство не як посаду, а як можливість найповніше віддатись улюбленій справі, можливість свого суспільного служіння за покликанням. Чи не вихолощуємо ми сучасним підходом до чітко термінового перебування на посаді директора його думку про те, що найвищий ступінь виховної майстерності – це безпосередня і дуже тривала участь директора школи в житті одного з первинних учнівських колективів.

У часі сьогодення, підпавши під вплив ринкової економіки й намагаючись зробити з освіти, за словами В.Сухомлинського, процесу живлення душі й серця дитини всіма кращими, вищими, піднесеними, одухотвореними плодами людської культурної цивілізації, всього лиш примітивний ринок освітніх послуг, чи не вихолощуємо ми істинний сенс і директорського служіння, націлюючи директорство на перебування на посаді й боротьбу за неї, а не на творення духовної спільності з учнями і колективом для радості творчої праці, для можливості директора бути мудрим учителем науки і мистецтва виховання? Питання досить риторичне і досить актуальне сьогодні.

6. Духовна спільність членів шкільного колективу. Необхідність створення й підтримання духовної спільності між усіма учасниками освітнього процесу була для В.Сухомлинського очевидною. Він свято вважав, що багато наших труднощів можна подолати тільки справжньою людяністю, яка починається із взаєморозуміння потреб кожного, із любові та поваги один до одного, зі співчуття та підтримки. Саме вона є визначальною запорукою виховання особистості кожного члена колективу від учня до директора. Тому в школі культивувалася атмосфера взаємопізнання як підґрунтя для налагодження духовної спільності. Справжня духовна спільність народжується там, як вважав В.Сухомлинський, де вчитель надовго стає другом, одноступцем і товаришем як для дитини так і для колег і директора у спільній справі. Тому в школі, учительські кімнати були об'єднані так, щоб вчитель міг прийти для відпочинку між уроками не в голе казенне приміщення, а в затишну кімнату з теплою доброзичливою атмосферою, в яку не принесеш сварки, плітки, пересуди. Саме тому, в школі працювали школа для вчителів і школа для батьків. Саме і тому віталися директором колективні творчі справи, спільні інтереси й ідеї, що передбачали залучення широкого кола усіх учасників освітнього процесу.

7. Прозорливість великого педагога. В.О.Сухомлинський передбачав, що рівень знань людства буде зростати з кожним роком: «Чим більшим колом знань потрібно буде опановувати, тим більше треба рахуватися з природою людського організму в період бурхливого зростання, розвитку і становлення особистості – в роки дитинства». Таким чином, геніальний гуманний педагог, який за своїм світоглядом випередив свій час, залишив нам свої безцінні педагогічні поради:

- творити духовну спільність між учасниками освітнього простору;
- дотримуватись людяності як визначального принципу взаємодії;
- створювати умови для роботи вчителя через уважне ставлення до його потреб, належне матеріальне забезпечення, постійну можливість підвищувати свій фаховий рівень;
- діяльність школи має бути спрямована на те, щоб учень відчував радість пізнання та гордість від особистісного розвитку;
- директор має бути прикладом для учнів та вчителів, має мати довготривалий постійний зв'язок з первинним учнівським колективом задля того, щоб мати змогу бути тим прикладом;
- постійно дбати, щоб у школі панували: культ Батьківщини, культ Людини, культ Книги, культ Рідного Слова.

Висновки. Вивчення педагогічного доробку В.Сухомлинського з точки зору формування інноваційних підходів до управління в освітньому просторі є необхідним в аспекті кореляції з європейським та світовим культурно-інформаційними процесами.

Видатний педагог сучасності Ш.Амонашвілі в книзі відгуків Павлиського музею залишив такий запис: «Василь Олександрович Сухомлинський є класиком світової педагогіки. Будь-який класик – носій Слова Педагогічної Істини. Василь Олександрович – апостол майбутнього, той, що дарує Мудрість гуманізму та Мудрість любові. Країна, в якій є такий син, не буде шукати педагогіку десь в інших місцях. Чи зможе уявити наш розум, якою стане освіта, джерелом якої є Мудрість Сухомлинського?»

Джерела та література

1. Берека В.Є. Сутність управлінського процесу в педагогічній творчості В.Сухомлинського /В.Є.Берека //Педагогічний дискурс : зб.наук.пр. /Ін-т педагогіки НАПН України, Хмельницька гуманітарно-пед. Акад. – 2012. – Вип. 11. – С.24-26

2. В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів: монографія / упоряд.: О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко; авт. кол.: О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко, В. С. Курило, І. Д. Бех та ін. — Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. — 504 с.
3. В.О. Сухомлинський: життя та педагогічна діяльність [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14192/>.
4. Пехота О. М. Впровадження спадщини В. О. Сухомлинського в сучасну педагогічну освіту.
5. Савченко О. Я. Розвиток творчості школяра — стрижнева проблема творчості В. О. Сухомлинського / О. Я. Савченко // Животворча сила педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського. — Донецьк: Витоки, 2011. — С.17—22.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5 т. / В.О. Сухомлинський. — Київ: Рад. школа, 1976. — 588 с
7. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв.: [у 5 т.]. — Київ: Рад. шк., 1976. — Т.4. — С. 7—390
8. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. — К., 1977. — Т. 4. — С. 402, 460

References

1. Bereka V.Ye. Sutnist upravlinського procesu v pedagogichnii tvorchosti V. Sukhomlynskogo/ v Ye. Bereka// Pedagogichnyi diskurs: zb. nauk.pr./In-t pedagogiky NAPN Ukrainy, Khmel'nutska humanitarno-ped. Akad. - 2012.-Vyp.11.-S.24-25.
2. V.O. Sukhomlynskyi v rozдумah suchasnyh ukrainskyh pedagogiv: monografiya/uporyad.:O.V. Sukhomlynska,O.Ya. Savchenko; avt.kol.: O.V. Sukhomlynska, O.Ya. Savchenko, V.S.Kurylo,I.D. Beh ta in.- Lugansk: Vyd-vo DZ "LNU imeni Tarasa Shevchenka" , 2012.- 504 s.;
3. V.O. Sukhomlynskyi: zhytya ta pedagogichna diyalnist [Elektroni resurs]. - Rezym dostupu: <http://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14192/>.
4. Pekhota O.M. Vprovadzhenya spadshchyny V.O. Sukhomlynskogo v suchasnu pedagogichnu osvitu.
5. Savchenko O. Ya. Rozvytok tvorchosti shkoliara — stryzhneva problema tvorchosti V. O. Sukhomlynskoho / O. Ya. Savchenko // Zhyvotvorcha syla pedahohichnoi spadshchyny V.O. Sukhomlynskoho. — Donetsk : Vytoky, 2011. — S.17—22.
6. Sukhomlynskyi V.O. Vybrani tvory u 5 t. / V.O. Sukhomlynskyi. — Kyiv: Rad. shkola, 1976. — 588 s
7. Sukhomlynskyi V.O. Pavlyska serednia shkola / V.O. Sukhomlynskyi // Vybr. tv.: [u 5 t.]. — Kyiv: Rad. shk., 1976. — T.4. — S. 7—390
8. Sukhomlynskyi V.O. Rozmova z molodym dyrektorom shkoly / V.O. Sukhomlynskyi // Vybrani tvory: v 5 t. — K., 1977. — T. 4. — S. 402, 460

Lyakusheva A., Tomashevs'ka I. Educational Management in the Context of Vasyl Sukhomlynskyi's Heritage. *The objective of the research is to characterize management as a main component of V. Sukhomlynsky's pedagogical system. On the analysis of scientific works of a famous scientist the peculiarity of his approaches to implementing concepts of the pedagogical system through management is determined. The main approaches of V. Sukhomlynsky to the general management of the institution, the relationship between the headmaster and the school staff, various aspects of the activity of the modern headmaster on the basis of the experience of V. Sukhomlynsky working as a principal are investigated. The innovative nature of V. Sukhomlynsky's pedagogical heritage in the context of recent changes was proved, which allowed to determine main functions and the role of the headmaster's activity. This study also explored managerial role of the principal in whole-school evaluation.*

Research methods. *To achieve the objective of the research a set of methods was used such as analysis, synthesis and systematization to identify V. Sukhomlynsky's scientific concepts in his pedagogical heritage related to the problem of educational management. On the analysis of scientific literature and archival materials on the research problem; content analysis and interpretation of V. Sukhomlynsky's works managerial role of the principal in whole was defined.*

Result.. *The main approaches to describing V. Sukhomlynsky's activities as a headmaster are determined, directions are shown to be used to solve the problems of modern educational management.*

Key words: *headmaster, education, school management, manager, educational management, components of headmaster's activity.*

Анна Лякишева, Ирина Томашевская. Образовательный менеджмент в контексте педагогического наследия В.Сухомлинского. *Цель исследования: охарактеризовать управления как составляющую педагогической системы В. Сухомлинского. На основе анализа научных исследований выдающегося ученого определена особенность его подходов к реализации основных положений педагогической системы через управление. Исследованы основные подходы В.Сухомлинского к общему руководству учебным заведением, установленные основы его взглядов на взаимоотношения директора и педагогического коллектива, рассмотрены различные аспекты деятельности современного директора школы сквозь призму директорского опыта В.Сухомлинского. Доказано новаторский характер педагогического наследия В.Сухомлинского в контексте современных образовательных изменений, что позволило дать определение составляющих деятельности директора как неотъемлемой части управленческих систем современности. Методы*

исследования. Для реализации цели исследования, использован комплекс методов научного исследования: анализ, синтез и систематизация - для выявления в педагогическом наследии В. Сухомлинского научных концептов, которые касаются проблемы образовательного менеджмента; поисково-библиографический с целью анализа научной литературы и архивных материалов по проблеме исследования; контент-анализ и интерпретация для изучения творчества В. Сухомлинского с целью выяснения составляющих деятельности директора как неотъемлемой части управленческой системы.

Результат. Определены основные подходы к освещению деятельности В. Сухомлинского как директора школы, показаны направления, которые могут быть использованы для решения задач современного образовательного менеджмента.

Ключевые слова: директор, образование, руководство школой, менеджер образования, образовательный менеджмент, составляющие деятельности директора.

Стаття надійшла до редколегії 01.06.2019 р.

УДК 371.13: 78:371.13.035

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ НА ПРОБЛЕМУ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Людмила Ракітянська,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Криворізький державний педагогічний університет
м. Кривий Ріг, Україна, ludmilanick777@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-39-47>

Мета дослідження: розкрити особливості професії «вчитель музичного мистецтва», що зумовлюють специфіку прояву його емоційного інтелекту та проаналізувати наукові погляди вчених на проблему його формування. У статті актуалізується проблема формування професійно значущих якостей майбутнього фахівця в контексті пріоритетних напрямів розвитку освіти. Надана коротка характеристика емоційного інтелекту як індивідуально-особистісного утворення, що забезпечує успішність в сфері професійної діяльності. Представлені різні наукові погляди щодо проблеми формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва. Встановлено, що специфіка прояву емоційного інтелекту вчителя зумовлена особливостями його професійної діяльності.

Матеріал і методи дослідження. Логіка і методика наукового пошуку забезпечувались дотриманням вихідних теоретичних позицій, що утвердилися в науці, а також використанням теоретичних методів наукового пізнання: вивчення наукової літератури з проблеми дослідження, аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, цитування, що дозволило встановити характерні особливості уроку музичного мистецтва як основи для прояву емоційного інтелекту вчителя-музиканта та порівняти наукові погляди вчених на проблему його цілеспрямованого формування як професійно-значущої якості в контексті сучасних вимог. Проведений аналіз наукових поглядів на проблему формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва дозволив узагальнити акцентовані вченими думки, щодо необхідності дослідження проблеми формування професійно значущих, особистісних якостей вчителя-музиканта, зокрема, його емоційного інтелекту, та виокремити його структурні складові. **Результатом** теоретичного рівня дослідження окресленої проблеми є визначені в узагальненому вигляді специфічні риси прояву емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, зумовлені особливостями його професійно-педагогічної діяльності. Зроблено висновки про те, що специфіка прояву емоційного інтелекту вчителя-музиканта як складова його професіоналізму зумовлена, по-перше, гуманістичною сутністю педагогічної професії, а, по-друге, інтонаційно-звуковою природою музичного мистецтва, його емоційно-духовною домінантою. Емоційний інтелект вчителя музичного мистецтва конкретизований в таких поняттях як «переживання», «сенсорно-емоційно-інтелектуальне смислонародження», «образне мислення», «емоційна комунікація», «емпатійність», «самоконтроль», «саморегуляція». Отримані знання сприятимуть розробці структурно-функціональної моделі формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя-музиканта як його індивідуально-особистісної, професійно-значущої якості.

Ключові слова: вчитель музичного мистецтва, емоційний інтелект, професійно-значуща якість, урок музичного мистецтва.

Вступ. Освіта, зокрема, професійна, як соціальний інститут, набуває в останні роки особливої значущості й ваги з огляду на її випереджувальний характер і потужний вплив на всі сфери життєдіяльності суспільства, забезпечуючи його поступальний, прогресивний рух. Це, в свою чергу, пов'язано з модернізацією системи професійної підготовки майбутніх фахівців у відповідності до пріоритетних напрямів розвитку освіти: зовнішніх, інтеграційних процесів з Європейським освітнім простором, та внутрішніх, інноваційних, спрямованих на задоволення запитів суспільства та освітніх потреб особистості на якісно новому рівні. У структурі професійних якостей вчителя сьогодні виокремлюється його емоційний інтелект, вивчення якого протягом останніх десятиліть набуло ознак самостійного дослідницького напрямку як у вітчизняній науці, так і зарубіжній.

Аналіз наукових публікацій з проблеми дослідження. Проблема емоційного інтелекту особистості, його сутнісний зміст, теоретичні моделі формування та діагностичні методики вимірювання достатньо повно описані у працях американських вчених Дж. Мейєра, П. Саловея, Р. Бар-Она, Д. Гоулмана та інших, які є розробниками теоретичних засад емоційного інтелекту («emotional intelligence») [6; 2; 3]. Різні концептуальні підходи вчених до розуміння цього феномену, його компонентної структури ґрунтуються на визнанні «множинності» інтелекту (Г. Гарднер), його багатокомпонентності і тісного взаємозв'язку пізнавальних процесів із емоційними при домінуванні останніх. Обґрунтовуючи загальну думку щодо ролі емоційних процесів у професійній діяльності, вчені наголошують, що володіння високим рівнем інтелекту, системою академічних, фахових знань, умінь та навичок є недостатнім для досягнення успішності у сфері професійної діяльності, кар'єрного зростання, конкурентоздатності. В сучасних умовах мінливого, глобалізованого світу, що задають новий вектор суспільного розвитку, на передній план виходять такі професійні якості як уміння налагоджувати міжособистісні стосунки і ефективно взаємодіяти в соціумі, адекватно реагувати і швидко адаптуватися до соціального оточення з урахуванням емоційного стану інших, розпізнаючи й усвідомлюючи як їхні, так і власні емоції, вмюючи розумно ними управляти для регулювання діяльності. Саме такі показники, за концепцією американських вчених, є ключовими у досягненні як професійної, так і життєвої успішності особистості. Розглядаючи емоційний інтелект як один із видів соціального інтелекту, вчені в узагальненому вигляді трактують його як здатність до опрацювання інформації, що міститься в емоціях («емоційної» інформації), уміння розпізнавати як власні емоції, так і емоції інших, уміння управляти ними і використовувати їх як основу для мислення й прийняття правильного рішення [6; 2; 3]. Особливе значення виокремленні професійні уміння мають у професіях типу «людина – людина», в тому числі і педагогічній, яка, передусім, побудована на міжособистісній взаємодії. Цим пояснюється особливий інтерес науковців до проблеми емоційного інтелекту як професійно-значущої якості вчителя. Аналіз наукової літератури свідчить, що до цієї проблеми звертались І. М. Андрєєва, М. В. Голубєва, О. В. Єгорова, М. О. Манойлова, Н. М. Петрова, О. Ю. Почтарьова, О. І. Савенкова, Т. І. Солодкова та ін. Досліджуючи різні аспекти емоційного інтелекту в структурі професійних якостей вчителя, вчені дійшли таких висновків: по-перше, форми і особливості прояву емоційного інтелекту вчителя зумовлені специфікою його професійної діяльності; по-друге, емоційний інтелект як індивідуально-особистісна, психологічна характеристика вчителя відповідає гуманістичній сутності педагогічної професії. Емоційний інтелект вчителя музичного мистецтва, як професійно-значуща якість його педагогічної діяльності, не став предметом спеціального наукового дослідження.

Мета статті. Розкрити особливості професії «вчитель музичного мистецтва», що зумовлюють специфіку прояву його емоційного інтелекту та проаналізувати наукові погляди вчених на проблему його формування.

Матеріали і методи дослідження. Логіка і методика наукового пошуку забезпечувались дотриманням вихідних теоретичних позицій, що утвердилися в науці, а також використанням теоретичних методів наукового пізнання: вивчення наукової літератури з проблеми дослідження, аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, цитування,

що дозволило встановити характерні особливості уроку музичного мистецтва як основи для прояву емоційного інтелекту вчителя-музиканта та порівняти наукові погляди вчених на проблему його цілеспрямованого формування як професійно-значущої якості в контексті сучасних вимог. Проведений аналіз наукових поглядів на проблему формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва дозволив узагальнити акцентовані вченими думки, щодо необхідності дослідження проблеми формування професійно значущих, особистісних якостей вчителя-музиканта, зокрема, його емоційного інтелекту, та виокремити його структурні складові.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливості уроку музичного мистецтва, а відтак – особливості професії «вчитель музичного мистецтва», ґрунтовно дослідженні провідними фахівцями в галузі мистецької освіти (С. Б.Абдуллін, Ю. Б. Алієв, О. О. Апраксина, Л. М. Василенко, А. В. Козир, Л. М. Масол, О. М. Олексюк, В. Ф.Орлов, Г. М. Падалка, Т. М. Пляченко, Н. М. Попович, А. М. Растрігіна, О. Я. Ростовський, О. П. Рудницька, Л. В.Школяр, О. П. Щолокова та ін.). Зміст, завдання уроку музики як уроку мистецтва, науково-методичні засади його проведення зумовлені інтонаційно-звуковою природою музики, що відрізняє її від інших видів мистецтв та специфікою художнього пізнання дійсності в порівнянні з науковим. Професія вчителя-музиканта є багато-функціональною за своїм змістом, що в контексті гуманістичної освітньої парадигми надає професійним функціям вчителя гуманістичного змісту. В загальних рисах вони сформульовані видатними педагогами-гуманістами різних часів (К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В.О. Сухомлинський). «Через красиве долюдного» призивав Б. М. Неменський, а Д. Б. Кабалевський стверджував, що «Прекрасне пробуджує добре». На цих гуманістичних засадах має ґрунтуватися професійна діяльність вчителя музичного мистецтва. Керуючись нормативними документами шкільної мистецької освіти, вчитель музичного мистецтва в своїй професійній діяльності забезпечує реалізацію трьох провідних функцій: навчальної, розвивальної та виховної. Так, реалізація навчальної функції виявляється в організації та керівництві вчителем музично-пізнавальною діяльністю учнів на уроці, яка диференціюється на хоровий спів, слухання музики, вивчення музичної грамоти, музикування на дитячих музичних інструментах, музично-пластичну діяльність. Такий «поділ» музично-пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи на конкретні її види ґрунтується на положенні Б. М. Асаф'єва про триєдність музичного мистецтва, в якому органічно пов'язані сприймання-виконання-творення музики [1]. Завдання вчителя полягає у забезпеченні діяльнісного підходу, як одного із вирішальних у формуванні особистості учня, в процесі оволодіння змістом навчальної програми «Музичне мистецтво». Гуманістична спрямованість музично-пізнавальної діяльності учнів виявляється в такій її організації, коли кожен учень буде знаходитись в позиції активного учасника діяльності (суб'єкта), а не пасивного спостерігача (об'єкта); коли до всіх видів діяльності будуть залучатися всі учні без винятку; коли процес засвоєння навчального матеріалу буде виглядати не як передача вчителем «готових» знань учням з метою їх опанування, а як організація самостійної пошуково-пізнавальної діяльності учнів з оволодіння знаннями, уміннями; коли у засвоєнні тематичного змісту уроків, що здійснюється на музично-ілюстративному матеріалі, домінуватимуть не раціональні методи його осягнення, а методи емоційного впливу; коли навчання буде здійснюватися «самою музикою» (Л. Г. Арчажнікова).

Реалізація розвивальної функції навчання полягає у створенні вчителем умов для розвитку психічних процесів в учнів (відчуттів, сприймання, мислення, уяви, запам'ятовування, почуттів тощо) та психічних властивостей (емоційних, інтелектуальних, вольових якостей, здібностей, рис характеру тощо). Особливості мистецької освіти, вважає О. П. Рудницька [11, С. 29], яскраво ілюструє зміна акцентів у співвідношенні типових для освіти діалогічних пар, у яких пріоритетність надається:

- емоційному розвитку в його взаємозв'язку з розумовим;
- суб'єктивному чиннику осягнення художнього смислу поряд із засвоєнням об'єктивної інформації про мистецтво;
- образному мисленню у взаємозв'язку з логічним;

- підсвідомим процесам «освячення», які супроводжують усвідомлення образного змісту мистецького твору;
- задоволенню духовних потреб, а не прагматичному споживанню мистецтва.

Реалізація виховної функції музично-освітнього процесу пов'язана передусім з використанням могутнього виховного потенціалу, яким володіє мистецтво, зокрема музичне. У зв'язку з цим на шкільному уроці музичного мистецтва має бути пріоритетною не інформаційно-пізнавальна сторона навчального матеріалу, подібно дисциплінам, на яких учні оволодівають основами наук, а емоційно-духовна, яка складає сутність і зміст мистецьких творів і спонукає до їх особистісного переживання.

З цього приводу Б. М. Неменський пише: «Потрібна чітка і всіма усвідомлена відповідь – навіщо предмети мистецтва в школі? У чому вони незамінні? Це предмети людинознавчі, які можуть будувати відношення до світу в єдності почуття і думки. Слід пам'ятати, що дитині ближчою є єдність думки і почуття, ніж чиста думка. Немає поки що у школі інших навчальних засобів, окрім предметів мистецтв, які, саме як навчальні предмети, містили б у собі цю єдність. Жоден предмет, навіть гуманітарних наук, не містить у собі єдності почуття і думки. Будь-яка наука – це пріоритет логіки. Наука передбачає об'єктивність пізнання. Мистецтво – єдність об'єктивного і суб'єктивного. Наука дає знання фактів і об'єктивних законів Всесвіту. Мистецтва розкривають, як людство переживає свій зв'язок із цим світом, як ставиться (не знає, а саме ставиться) до реальних подій та фактів цього світу» [7, С.106].

Аналіз наукових праць з дослідження різних аспектів професійної підготовки вчителя музичного мистецтва дозволяє констатувати, що, не використовуючи термін «емоційний інтелект», автори досліджень акцентують на важливості окремих складових, які тим чи іншим чином властиві безпосередньо емоційному інтелекту вчителя музичного мистецтва і впливають на формування його професіоналізму. Зокрема, розглядаючи шляхи модернізації вищої мистецької освіти як духовно-світоглядну проблему,

О. М. Олексюк критично ставиться до позиції деяких науковців, які описують мистецьку компетентність вчителя музичного мистецтва через різні дефініції, концентруючись навколо ідеї посилення практичного характеру мистецької освіти. Вказуючи на нові вимоги до якості мистецької освіти, пов'язані з глибокими змінами в суспільстві, що «стрімко рухається до антропоцентризму», дослідниця акцентує на характерних змінах щодо поглядів на людину, її формування й розвиток. «Фокус пізнання, – наголошує вона, – зміщується із соціальних структур на людську індивідуальність, на суб'єктність» [8, С. 344]. Ґрунтуючись на ідеях Б. М. Бім-Бада, дослідниця стверджує, що нову постнекласичну мистецьку педагогіку необхідно вибудовувати на основі аксіом, сформульованих на пріоритетах унікальності й амбівалентності особистості як цілісності, духовності і суб'єктності якої залежать від інтеграції емоційної, інтелектуальної, мотиваційної, когнітивної та інших сфер [8, С. 344-348].

Розробляючи цілісну компетентнісну модель майбутнього вчителя музичного мистецтва, що визначає вимоги до його професійної діяльності, зумовлені запитамі суспільства і шкільною практикою, Т. М. Пляченко визначає комплекс компетентностей, володіння якими сприяє формуванню фахової компетентності і забезпечує успішність професійної діяльності [10]. Виокремлюючи серед трьох груп компетентностей вчителя музичного мистецтва особистісні якості, які впливають на успішність педагогічної діяльності, дослідниця основними серед них вважає: комунікативність, організованість, доброзичливість, емпатійність, здатність до творчої уяви й образного мислення, експресивність й емоційність, сугестивність, здатність до самоконтролю й саморегуляції. Акцентуючи на значенні у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва стилю роботи як усталеній системі способів і прийомів педагогічної та художньо-творчої взаємодії, Т. М. Пляченко вибудовує певну їх ієрархію, вищий рівень якої, за її концепцією, складає мажорно-оптимістичний стиль, який полягає у створенні в учнівському колективі обстановки творчого піднесення і сприятливого психологічного клімату [10].

Розробляючи та обґрунтовуючи наукову базу психології музичної освіти і розвитку

особистості, А. В. Торопова [13] виокремлює систему спеціальних знань, володіння якими для педагога-музиканта, на її погляд, є обов'язковим. До них вона включає: знання індивідуально-психологічних особливостей учнів, знання психологічних особливостей музично-пізнавальних процесів, які задіяні у сфері музичної освіти та навчання, знання психологічної першооснови самої музики, її внутрішнього змісту, що бере свій початок з глибин людської психіки і передається специфічними, знаково-інтонаційними засобами його вираження. Дослідниця підкреслює, що, звертаючись до спадщини світового досвіду музичної символізації психічного життя людини, педагог повинен забезпечити спілкування, діалог учнів з тими образно-смісловими конструктами, які можуть сприяти розвитку їхньої індивідуальної свідомості. Ключовим поняттям психології музичної освіти, на думку дослідниці, є «переживання» як «сенсорно-емоційно-інтелектуальне смислонародження» [13, С. 203], що існує в єдності двох сторін, афективної та інтелектуальної, відображаючи цілісність музичної свідомості та виступає особливою формою невербального знання. Таке розуміння поняття «переживання», підкреслює А. В. Торопова, надає смислу педагогічній праці з музичним переживанням як праці з розвитку не лише почуттів, а й інтелекту, причому інтелекту особливого, мислячого образами і ставленнями, а не вербальними поняттями. Підкреслюючи необхідність створення вузівських навчальних програм з «Психології музичної освіти», дослідниця акцентує на значущості проблеми формування професійно-педагогічної спрямованості музичної свідомості майбутнього педагога [13].

Дослідниця Т. С. Князева [4] висловлює думку щодо універсальності емоційного інтелекту як психологічної характеристики, що бере участь у процесах емоційної комунікації незалежно від сфери комунікації та об'єкту сприйняття і міжособистісної взаємодії. Володіння базовою емоційно-комунікативною здатністю, на її думку, дозволяє «переносити» емоційні уміння і гарантує успішність у різних сферах комунікативної взаємодії, у тому числі і у сфері художньої діяльності. Вимірюючи емоційний інтелект у представників гуманітарних і художніх спеціальностей (психологів, музикантів, художників) за допомогою методики MSCEIT V.2.0, вона висунула припущення щодо позитивного зв'язку емоційного інтелекту з музичним та художнім профілем навчання. Аналіз отриманих результатів підтвердив висунуту гіпотезу, а також засвідчив проміжне положення музикантів і художників між психологами і представниками технічних і негуманітарних професій. Більш високий рівень показників емоційного інтелекту у психологів ніж у представників сфери мистецтв, на думку дослідниці, пояснюється специфікою професії психолога, пов'язаної з досвідом соціальної взаємодії. Високі показники емоційного інтелекту музикантів і художників у порівнянні з представниками негуманітарних професій зумовлені, на думку дослідниці, особливостями художньо-творчої діяльності, побудованої на емоційній комунікації як «сприйняття «мови» іншого і емоційний відгук на неї» [4 , С.131].

Н. О. Рибаківа [12] акцентує на усвідомленні значущості емоційного інтелекту, який значно більшою мірою у порівнянні із загальним інтелектом є умовою успішності людини в будь-якій сфері, і основи його формування, підкреслює дослідниця, закладаються вже у дитячому віці, хоча і у дорослому віці, вважає вона, цей процес може бути ефективним. Н. О. Рибаківа одним із ключових компонентів емоційного інтелекту розглядає емпатію як здатність до ефективного міжособистісного спілкування. Шляхом розвитку здатності до емпатії, вважає дослідниця, можливо удосконалювати емоційний інтелект у будь-якому віці як людям зі спеціальною музичною підготовкою, так і без неї. З цією метою науковцем, на основі узагальнення досвіду психології, музикознавства, музичної педагогіки, розроблено і обґрунтовано метод створення емоційно-асоціативних інтерпретацій музики. Головною відмінністю музики від інших видів мистецтв є те, що художня інформація, думка, ідея, «закодована» в музичних звуках, сприймається і засвоюється з опорою на чуттєво-емоційну сферу. Сприймання музики та її емоційне осмислення викликають у людини співпереживання, яке виступає основою розуміння художньої інформації, що складає значний потенціал розвитку емпатії як однієї із провідних якостей, що утворюють емоційний інтелект [12 , С.151].

На розвиток емоційного інтелекту засобами музики спрямоване дослідження В. І. Петрушина, який розглядає цей феномен як духовну здібність, пов'язану із розумінням людиною як власних переживань, так і переживань інших, і вважає, що уміння керувати власними переживаннями складає сутність емоційного інтелекту [9, С. 68]. Обґрунтовуючи роль емоцій у досягненні життєвого успіху людиною, вчений зазначає, що вони мають подвійне значення, з одного боку, як помічники, що сприяють досягненню успіху, з іншого – як найперші вороги, не контрольованість яких призводить до руйнування власних задумів та планів. Заняття музикою, стверджує науковець, здатні розвивати не лише фізичний (музичний) слух, а й його емоційну складову. Спираючись на визначення Б. В. Асаф'єва щодо музики як мистецтва «інтонованого смислу», вчений акцентує на значенні інтонації в музичному творі як першооснови, способу звуко-мовного вираження думки. Щоб стати вираженою в звуках, писав Б. В. Асаф'єв, думка стає інтонацією, інтонується [1, С. 68]. Подібно тому, як будь-яка мовна фраза, проговорена з різною інтонацією може мати різний смисл, інтонація в музичному творі, що передається через різні звукові поєднання, несе в собі певний смисл, пізнання якого відбувається за формулою: «чути – відчувати – розуміти» [5, С.17]. Володіння у повсякденному спілкуванні здатністю без слів, лише за інтонацією голосу, розпізнавати настрій іншого, його наміри, емоційний стан, вважає В. І. Петрушин, сприяє кращому взаєморозумінню і є важливим показником емоційного інтелекту людини. Тому, підкреслює він, оволодіння навичками розпізнавання і відтворення тієї або іншої емоції, що передається через музичне інтонування, є одним із ефективних прийомів розвитку емоційного інтелекту, який може використовуватись як у процесі індивідуальних занять, так і колективних (спів у хорі, ансамблі, гра в оркестрі тощо). Колективне виконання музичного твору, на думку вченого, особливо сприяє злагодженим спільним діям у створенні художнього образу, відчуттю творчої взаємодії, взаєморозуміння і співпричетності до колективного відтворення акторського задуму. Автором розроблені прийоми розвитку емоційного інтелекту з використанням танцювальних та пластичних рухів. При цьому він особливо акцентує на важливості збагачення вербального словника, за допомогою якого слухач може розпізнати і зафіксувати емоцію, виражену в музиці. Саме слово допомагає слухачеві усвідомити і відрізнити одну емоцію від іншої. Важливість подібного словника, наголошує вчений, полягає в тому, що він допомагає розширити сферу доступних емоційних переживань через збагачення вербального словника, що відтіняє емоції різних модальностей. В свою чергу, збагачення вербального словника одночасно розширює межі почуттів, що переживаються [9, С.68-82].

Висновок з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведений аналіз наукових поглядів на проблему формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва, дозволяє виокремити акцентовані вченими думки, що вказують на: необхідність дослідження проблеми формування професійно значущих, особистісних якостей вчителя як суб'єкта професійної діяльності, духовність якого забезпечується інтеграцією емоційної, інтелектуальної, мотиваційної сфер психіки; універсальність емоційного інтелекту як базової емоційно-комунікативної здатності, що бере участь у різних сферах комунікативної взаємодії, гарантуючи її успішність; емоційний інтелект як духовну здібність до розпізнавання емоційного настрою інших, що сприяє кращому взаєморозумінню; групу компетентностей вчителя музичного мистецтва (комунікативність, доброзичливість, емпатійність, образне мислення, емоційність, саморегуляція та ін.), які впливають на успішність педагогічної діяльності; емпатію як ключовий компонент емоційного інтелекту; емоційний інтелект як індивідуально-особистісне утворення, що підлягає ефективному розвитку засобами музичного інтонування в процесі індивідуальних та колективних занять. Отже, теоретичні й практичні напрацювання вчених щодо проблеми формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва складають науково-теоретичне підґрунтя подальшого дослідження окресленого феномену у напрямку розробки його структурно-функціональної моделі формування як індивідуально-особистісної, професійно-значущої якості вчителя музичного мистецтва.

Джерела та література

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Ленинград, 1963. – 378 с.
2. Bar-On, R., Parker J. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass, 363–388 (eng).
3. Goleman, D. (1995). Working with emotional intelligence. N.Y.: Bantam Books (eng).
4. Князева Т. С. Измерение эмоционального интеллекта у музыкантов и художников с помощью методики MSCEIT V.2.0 / Т.С.Князева // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т.3. – №3. – С.129–138.
5. Костюк А. Г. О теории музыкального восприятия / А. Г. Костюк // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: Сб. статей / Сост. А. Г. Костюк. – Киев: Муз. Украина, 1986. – С.7–17.
6. Mayer, J.D., Salovey P., Caruso D. (2000). Models of emotional intelligence. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 396–420 (eng).
7. Неменский Б. М. Пути очеловечивания школы / Б. М. Неменский // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. – Москва: Педагогика, 1989. – С.103–133.
8. Олексюк О.М. Модернізація вищої мистецької освіти як духовно-світоглядна проблема / О.М.Олексюк // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огневюка, Світлани Сисоевої. – Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС»», 2013. – С.343–347. (460 с.).
9. Петрушин В. И. О развитии эмоционального интеллекта в процессе музыкальных занятий / В. И. Петрушин // Музыкальное искусство и образование. – 2016. – № 2. – С.68–82.
10. Пляченко Т. М. Компетентнісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf
11. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
12. Рыбакова Н.А. Развитие эмоционального интеллекта средствами музыки Н.А.Рыбакова // Психология и психотехника. – 2015. № 2 (77). – С.150–158.
13. Торопова А.В. Психология музыкального образования и развитие личности (методологический аспект) / А.В. Торопова // Вестник МГУКИ. – 2008. – №5. – С.200–204.

References

- 1 Asafyev, B.V. (1963). *Muzykalnaya forma kak protsess*. Leningrad, 1963. [in Russian].
- 2.Bar-On, R., Parker J. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Handbook of emotional intelligence*.San Francisco: Jossey-Bass. [in English].
3. Goleman, D. (1995). *Working with emotional intelligence*. N.Y.: Bantam Books. [in English].
- 4.Knyazeva, T. S. (2010). Izmereniye emotsyonalnogo intellekta u musykantov i khudozhnikov s pomoshchiu metodiki MSCEIT V.2.0. *Psikhologiya. Zhurnal Vyschey shkoly ekonomiki – Psikhologiya. Zhurnal Vyschey shkoly ekonomiki*, 3, 129–138. [in Russian].
5. Kostyuk, O.G. (1986). O teorii muzykalnogo vospriyatiya [About the theory of musical perception]. *Muzykalnoye vospriyatie kak predmet kompleksnogo issledovaniya: Sb. Statey*, 7–17. [in Ukrainian].
6. Mayer, J.D., Salovey P., Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. [in English].
- 7.Nemenskyi, B. M. (1989). Puti ochelovechivaniya shkoly [Ways of humanization of school] *Novoye pedagogicheskoye myshleniye*,103-133.[in Russian].
8. Oleksyuk, O. M. (2013). Modernizatsiya vyshchoyi mystetskoyi osvity yak dukhovno- svitoglyadna problema [Modernization of higher artistic education as a spiritual and worldview problem]. *Osvitni reformy: misiya, diysnist, refleksiya: monografiya* (V. Kremen, T. Levovytskyy, V. Ognevyyuka, S. Sysoyeva, (2), 343–347. [in Ukrainian].
9. Petrushyn, V. I. (2016). O razvitiyi emotsyonalnogo intelekta v protsesse muzykalnykh zanyatiy [About development of emotional intelligence in the process of music lessons]. *Muzykalnoye iskusstvo i obrazovaniye*, 2, 68–82. [in Russian].
10. Plyachenko, T. M. Kompetentnisna model u strukturi fakhovoyi pidgotovky maybutnyogo vchytelya muzyky // http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf [in Ukrainian].
11. Rudnytska, O. P. (2005). *Pedagogika: zagalna ta mystetska: Navchalnyi posibnyk* [Pedagogy: general and artistic. Ternopil: Navchalna knyga. [in Ukrainian].
12. Rybakova, N. A. (2015). Razvitiye emotsyonalnogo intellekta sredstvami muzyki [Development of emotional intelligence using music].*Psikhologiya i psikhotekhnika*, 2 (77), 150–158. [in Russian].
13. Toropova, A.V. (2008). Psikhologiya muzykalnogo obrazovaniya i razvitiye lichnosti (metodologicheskii aspekt) [Psychology of music education and personal development (methodological aspect)]. *Vestnik MGUKY*, 5. – 200–204.[in Russian].

Lyudmyla Rakityanska. The analysis of scientific views on a problem of formation of emotional intelligence of a future teacher of musical art. *The aim of the study.* To reveal the features of the profession "teacher of musical art", which determines the specificity of manifestation of his/her emotional intelligence and analyzes the

scientific views of scientists on the problem of his/her formation. The article shows the problem of formation of professionally significant qualities of a future specialist in the context of the priority directions of education development. There is a short characteristic of emotional intelligence as an individual and personal formation that provides success in the sphere of professional activity. In this article it is emphasized that the specifics of manifestation of emotional intelligence of the professional are caused by features of his professional activity. Features of a lesson of music as a lesson of art are revealed defining peculiar features of a profession "teacher of musical art".

Materials and technique of study. The logic and technique of scientific search was provided with observance of initial theoretical positions, approved in science as well as the use of theoretical methods of scientific knowledge: study of scientific literature on a problem of the research, the analysis, synthesis, comparison, generalization, citing that allowed to establish characteristics of a lesson of musical art as the bases for manifestation of emotional intelligence of a teacher-musician and to compare scientific views of scientists on a problem of his/her purposeful formation as a professional and significant quality in the context of modern requirements. The carried-out analysis of scientific views on a problem of formation of emotional intelligence of a future teacher of musical art allowed to allocate the thoughts accented by scientists specifying on: need of the research of the problem of formation of professionally significant, personal qualities of a teacher as a subject of professional activity which spirituality is provided with integration emotional, intellectual, motivational spheres of mentality; universality of emotional intelligence of basic emotional and communicative ability, participating in various spheres of communicative interaction, guaranteeing his/her success; emotional intelligence as a spiritual ability for recognition of emotional mood of others that promotes the best mutual understanding; group of competences of the teacher of musical art (communicativeness, goodwill, figurative thinking, emotionality, self-control, etc.) which affect success of pedagogical activity; empathy as a key component of emotional intelligence; the emotional intelligence as individual and personal education, is subject to effective development by means of musical intoning in the course of the individual and collective occupations. As a result of the theoretical level of the research of the designated problem the peculiar features of manifestation of emotional intelligence of a teacher of musical art caused by features of his/her professional and pedagogical activity are defined in a generalized view. The article shows different scientific views concerning the problem of formation of emotional intellect of a teacher of musical art. The conclusion has been done that the specifics of manifestation of emotional intelligence of a teacher-musician as a component of his professionalism are caused, first, by humanistic essence of a pedagogical profession, and, secondly, by the intonational and sound nature of musical art, its emotional and spiritual dominant. The received knowledge will contribute to structurally functional model of formation of emotional intelligence of a future teacher-musician as his/her individual and personal, professional and significant quality. The emotional intelligence of a teacher of musical art is concretized in such concepts as "experience" in the form of non-verbal knowledge as "a touch and emotional and intellectual birth of thoughts", "figurative thinking", "emotional communication", "self-checking", "self-control" and others. So, theoretical and practical works of scientists on the problem of formation of emotional intelligence of a teacher of musical art make scientific-theoretical bases of the further research of the outlined phenomenon in the direction of development of its structurally functional model of formation as an individual and personal, professional and significant quality of a teacher of musical art.

Key words: teacher of musical art, emotional intelligence, professionally significant quality, lesson of musical art.

Людмила Ракитянская. Анализ научных взглядов на проблему формирования эмоционального интеллекта будущего учителя музыкального искусства. Цель исследования: раскрыть особенности профессии «учитель музыкального искусства», которые обуславливают специфику проявления его эмоционального интеллекта и проанализировать научные взгляды на проблему его формирования. В статье актуализируется проблема формирования профессионально значимых качеств будущего специалиста в контексте приоритетных направлений развития образования. Дана краткая характеристика эмоционального интеллекта как индивидуально-личностного образования, которое обеспечивает успешность в сфере профессиональной деятельности. Представлены разные научные взгляды на проблему формирования эмоционального интеллекта учителя музыкального искусства. Установлено, что специфика проявления эмоционального интеллекта учителя обусловлена особенностями его профессиональной деятельности.

Материал и методы исследования. Логика и методика научного поиска строилась с учетом исходных теоретических позиций, признанных в науке, а также с использованием теоретических методов научного познания: изучение научной литературы, анализа, синтеза, сравнения, умозаключения, цитирования, что позволило установить характерные особенности урока музыкального искусства как основы для проявления эмоционального интеллекта учителя-музыканта и сравнить взгляды ученых на проблему его целенаправленного формирования как профессионально значимого качества в контексте современных требований. Проведенный анализ научных взглядов на проблему формирования эмоционального интеллекта будущего учителя музыкального искусства позволил обобщить акцентируемые учеными мысли о необходимости исследования проблемы формирования профессионально значимых качеств учителя-музыканта, в частности, его эмоционального интеллекта, и выделить его структурные составляющие. **Результатом** теоретического уровня исследования обозначенной проблемы стали выделенные в обобщенном виде специфические черты проявления эмоционального интеллекта учителя музыкального искусства, обусловленные особенностями его професийно-педагогической деятельности. Сделан вывод о том, что специфика проявления эмоционального интеллекта учителя-музыканта как составляющая его профессионализма обусловлена, во-первых,

гуманистической сущностью педагогической профессии, а, во-вторых, интонационно-звуковой природой музыкального искусства, его эмоционально-духовной доминантой. Эмоциональный интеллект учителя-музыканта конкретизирован в таких понятиях как: «переживание», «сенсорно-эмоционально-интеллектуальное смыслоорождение», «образное мышление», «эмоциональная коммуникация», «эмпатийность», «самоконтроль», «саморегуляция». Полученные знания будут способствовать разработке структурно-функциональной модели формирования эмоционального интеллекта будущего учителя-музыканта как его индивидуально-личностного, профессионально значимого качества.

Ключевые слова: учитель музыкального искусства, эмоциональный интеллект, профессионально-значимое качество, урок музыкального искусства.

Стаття надійшла до редколегії 10.06.2019.

УДК 316.647.5:31

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЗАРУБІЖНИМИ ДОСЛІДНИКАМИ

Іванна Таргоній,

аспірантка III року навчання, Рівненський державний гуманітарний університет, м.Рівне, Україна,
ivanca18@ukr.net;

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-47-52>

У статті розглядаються наукові підходи до виховання толерантності зарубіжними дослідниками. Особливої **актуальності** набуває вивчення зарубіжного досвіду виховання толерантності в молодого покоління, оскільки його творче використання сприяє пошуку ефективного виховання молоді в дусі толерантності. Виховання толерантності надає можливість пізнання культури різних народів, створюючи тим самим передумови взаєморозуміння і пошани, позиції співпраці, що є запорукою соціальної міжнаціональної стабільності. Основу сучасного освітнього простору має складати педагогіка толерантності, яка передбачає зміну системи людських відносин, побудову їх на взаємній повазі. **Мета дослідження** – розглянути підходи до виховання толерантності в молодого покоління у зарубіжному досвіді. **Методи дослідження** – теоретичні (аналіз, порівняння та зіставлення) – з метою вивчення літературних джерел, визначення термінологічно-понятійного апарату дослідження, узагальнення зарубіжного досвіду. **Результати.** Узагальнено змістову характеристику поняття толерантності як особистісної та професійної якості викладача, уточнено визначення основного поняття дослідження: «толерантність».

Ключові слова: толерантність, види толерантності, виховання толерантності, педагогіка толерантності, зарубіжні дослідники.

Постановки проблеми. Проблема виховання у молоді толерантності як моральної риси особистості є актуальною, оскільки у сучасному суспільстві набули розповсюдження прояви дискримінації, нетерпимості та неповаги до іншої точки зору.

Велике значення у вихованні Ж.-Ж. Руссо надавав принципам вільного виховання, надання дитині повної свободи. У праці «Еміль або про виховання» він писав: «Не давайте вашому учню ніяких словесних повчань; він їх повинен отримати з досвіду, не карайте його, тому що він не знає, що таке бути винним; ніколи не примушуйте його просити пробачення, адже він не зміг би вас образити. Позбавлений у своїх вчинках всілякого морального мотиву, він не може зробити нічого такого, що було б морально злим та заслуговувало б покарання ...» [12, с. 83]. Отже, Ж.-Ж. Руссо найважливішою умовою виховання вважає створення сприятливих умов для актуалізації внутрішніх, природних, сутнісних якостей дитини на основі свободи та опори на її особистісний досвід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема толерантності знайшла відображення у працях О. Магієнко, В. Нечерди, Б. Рієрдона, Ж. Сартра, М. Таруми, М. Уолцера, В. Франкла, Е. Фромма, К. Ясперса та ін., які пронизані ідеями побудови толерантних стосунків між людьми в суспільстві.

Сучасні вчені-педагоги (Н. Асташова, І. Бех, Г. Безюльова, Л. Бернадська, С. Бондирева, В. Вульфів, М. Горват, І. Сухопара, Т. Шеламова, С. Щуркова та ін.) досліджують проблему виховання толерантності у молодого покоління.

Мета дослідження – розглянути підходи до виховання толерантності в молодого покоління у зарубіжному досвіді.

Методи дослідження – теоретичні (аналіз, порівняння та зіставлення) – з метою вивчення літературних джерел, визначення термінологічно-понятійного апарату дослідження, узагальнення зарубіжного досвіду.

Результати. Узагальнено змістову характеристику поняття толерантності як особистісної та професійної якості викладача, уточнено визначення основного поняття дослідження: «толерантність».

Виклад основного матеріалу дослідження. Принципове значення для педагогіки толерантності має концепція М. Монтесорі. Педагог зазначає, що школа повинна надавати простір вільним проявам особистості дитини.

На думку М. Монтесорі, мета виховання полягає в тому, щоб не втручатися в природний хід дозрівання дитини, а спостерігати за нею, допомагати її нормальному дозріванню; орієнтуватися на самостійність і самодіяльність, шанобливо ставитися до дитини [10].

Ключове значення для педагогіки толерантності мають погляди Л. Толстого, який став засновником концепції вільного виховання. Свобода виступає у його підходах як пріоритетний принцип навчання і виховання. Під свободою Л. Толстой розуміє ненасильницький вплив однієї людини на іншу, з метою формування у вихованця моральних звичок та якостей особистості [14, с. 85]. Він виступає за визнання прав дитини, акцентує увагу на створення природної атмосфери співпраці між учителем та учнем, яка повністю виключає примус. Л. Толстой вважає основними моральними якостями вчителя – любов до педагогічної праці та любов до дітей.

Проблема виховання толерантності знайшла відображення в педагогічній спадщині Я. Корчака. Його «педагогіка серця» проголошувала глибоку повагу до внутрішнього світу дитини. Він закликав дорослих не лише вчити дітей, а й учитися у них. Необхідною умовою виховання дитини, на думку Я. Корчака, є створення атмосфери взаємної довіри. Педагог зазначав: «Наша справжня національність – це Людство. Я помітив, що лише нерозумні люди хочуть, щоб всі були однаковими. Хто розумний, той радіє, що є літо й зима, молодість і старість, що є метелики і птахи, і різного кольору квіти й очі, і що є дівчатка і хлопчики, а хто не любить думати, того розмаїття, яке змушує працювати думку, дратує» [9, с. 112].

Особливого значення з точки зору педагогіки толерантності мають «Педагогічні інваріанти» С. Френе. Наведемо деякі з них:

Інваріант 18: Ніхто – ні дитина, ні дорослий не любить нагляду й покарання, які завжди сприймаються як зазіхання на їхню гідність, особливо, коли наявний факт публічності.

Інваріант 23: Покарання – завжди помилка. Воно принизливо для всіх і ніколи не досягає бажаної цілі. Це самий крайній засіб впливу.

Інваріант 24: Нове життя школи будується за принципами співпраці, тобто учням поряд з учителями надається право управління життям та діяльністю школи.

Інваріант 27: Майбутня демократизація суспільства готується демократизацією школи; авторитарна школа не може сформувати наступне покоління громадян демократичного суспільства.

Інваріант 28: В основі виховання – гідність особистості. Взаємна повага вчителя та учня є одним із принципів оновлення школи [16, с. 265–302].

Таким чином, С. Френе розглядає педагогіку ненасилля як умову успішного виховання дитини.

Значний інтерес з точки зору впровадження в педагогічну практику принципів толерантності відводиться у Вальдорфській педагогіці, що одним із принципів навчання та виховання дітей вважає моральні властивості вихователів і носить назву терпимості. В свій

час цей принцип був запропонований Р. Штайнером та мав продовження у його послідовників [8, с. 97].

К. Роджерс розробив ряд принципів, якими повинен керуватись учитель в своїй діяльності: демонструвати свою повну довіру дітям; завжди прагнути бути для учнів джерелом різноманітного досвіду, до якого постійно можна звернутися по допомогу, натрапивши на труднощі у вирішенні будь-якої задачі; розвивати у себе здатність відчувати емоційний настрій групи й приймати її; бути активним учасником групової взаємодії; відкрито виражати свої почуття в групі; прагнути до досягнення емпатії, що дозволяє розуміти почуття й переживання кожного школяра [11, с. 59–63].

Таким чином, відправним пунктом концепції К. Роджерса є визнання суб'єктивної природи людини.

Так, І. Кант у своїй праці «Про споконвічне зло у людській природі» (1792р.) зазначає, що кожній людині необхідно пройти крізь «нове творення», «зміни у серці» [9, с. 51]. Філософ стверджує, що в результаті у свідомості людини на зміну природному суперництву, себелюбству, жаданню панувати над іншими та придушувати інших приходить усвідомлення власного боргу підкоритися вимозі: «Вчиняй так, щоб ти завжди ставився до людства у своїй особі, і в особі будь-кого іншого, як до мети і ніколи не ставився б до нього тільки як до засобу» [1, с. 270].

Дослідник Л. Іонін зазначає, що виявлення інтересу до проблеми розуміння іншого пов'язане зі змінами у європейському світобаченні, що отримали назву – «антропологічна революція». Він зазначає, що початок антропологічної революції пов'язують з іменем німецького філософа XVIII століття І. Гердера, який вперше закликав розглянути різні культури як альтернативні відповіді на вимогу пристосування людської природи до навколишнього середовища [6, с. 23].

Антропологічна революція завдала удару по європоцентризму, що розглядав європейську культуру як «найвищу сходинку єдиного еволюційного підйому». «Всі ж інші культури розглядаються як такі, що наздоганяють, тобто такі, що орієнтуються на європейські культурні зразки, чи як тупикові, які відхиляються від загальної дієвої лінії розвитку культур» [6, с. 34]. Так, Л. Іонін стверджує, що на зміну цій еволюціоністській парадигмі, приходить плюралістична, що виходить з ідеї багатоманітності рівноцінних культур.

Отже, дослідники епохи Відродження і Реформації визнавали толерантність як чинник збереження громадського миру, відстоювали ідеї віротерпимості та релігійної свободи, багатоманітності рівноцінних культур, «розуміли толерантність як визнання іншої точки зору, терпимість до відмінностей інших людей, релігій, культур» [4].

Аналіз педагогічних досліджень з проблеми виховання толерантності у молодого покоління дозволяє стверджувати, що феномен «толерантність» розглядають, як: соціальну й особистісну цінність, «як усвідомлення особою необхідності доброзичливого або стриманого ставлення до відмінностей між людьми у широкому розумінні, уникнення нетерпимості, поціновування різноманітності у природі, культурі, релігії, у людських стосунках».

Так, Е. Фромм пов'язує феномен толерантності з внутрішнім переживанням людиною власної свободи. У дійсності, зазначає філософ і психолог, свобода не існує в тому сенсі, в якому існує річ, свобода – це слово, абстрактне поняття. Існує лише одна реальність, акт самозвільнення у процесі розв'язання [1, с. 9].

За Е. Фроммом, в людини виникає бажання відмовитись від власної свободи, побороти почуття самотності та безпорадності [17, с. 39]. На його думку, бажання відмовитись від власної свободи породжує згубну потребу в покірності сильній і дбайливій владі; потребу в ідолах і міфах, національних стереотипах і ненависті до «чужих», «не наших» [17, с. 35].

Таким чином, Е. Фромм зазначає, що відсутність цінності свободи призводить до нівелювання цінності людини. Феномен толерантності, на думку вченого, «пов'язаний із внутрішнім переживанням власної свободи, з прийняттям свободи, як особистісної цінності» [17, с. 35].

В. Соловійов [13] розробив «космічну» доктрину, в яку вводить елементи етики, розмірковуючи над розвитком історичного процесу в напрямку стимулювання терпимості – від індивідуальної до суспільної.

У результаті актуалізації толерантності в суспільстві скрізь руйнуються «помилкові чи недостатні форми людських союзів (патріархальні, деспотичні, односторонньо-індивідуалістичні)» [5, с. 55–56].

С. Бондирєва, Д. Колесов [2] зазначають, що за відсутності причин для негативної реакції толерантність стає невимушеною, та попри позитивні підстави для її існування, – залишається проблемною. Автори виділяють наступні різновиди проблемної толерантності:

- толерантність підкори (ієрархії);
- толерантність вигоди – це вияв толерантності задуму. Індивід до певного часу терпить неприйнятну йому поведінку того, кого він намагається ввести в оману своєю надуманою терпимістю;
- толерантність вихованості – вияв її – це один із засобів особистого самоствердження; подібний індивід вважає «нижче власної гідності» виявляти інтолерантність;
- конструктивна толерантність – це один із виявів толерантності вигоди [5, с. 9 – 11].

Принципового значення для розуміння феномена «толерантність» мають ідеї Г. Безюльової, Г. Шеламової. Науковці зазначають, що педагогіка толерантності передбачає: культуру спілкування як розуміння іншого при діалозі, як взаєморозуміння та співпереживання; толерантне мислення як основа пізнання індивідуальності людини, її потреб, цінностей, поглядів, переконань та різноманітних форм виявлення в процесі спілкування, що дозволяють виховувати особистісні якості індивіда, трансформуючи їх у бік емпатії, взаємоповаги, почуття партнерства. Основними принципами «педагогіки толерантності» є: співпраця за довірою, психологічна екологія, правова культура, «право на відмінність» [2, с. 86–87].

Так, С.Франкл писав: «... величний моральний принцип любові до ближнього, хоча б лише у послабленій формі простого впізнання в іншій людині «ближнього», «собі подібного», інтуїтивного сприйняття його... як тотожної мені істоти, з долею яких пов'язана моя власна доля, співчутливого співпереживання – різного за мірою інтенсивності, але схожого за якісною істотою... цей принцип є непорушна і вічна основа, без якого неможливе ніяке суспільство» [15, с. 113].

Висновки. Аналіз філософської літератури дозволяє стверджувати, що феномен «толерантність» розглядався як: усвідомлення власного боргу (І. Кант) [8, с. 270]; прагнення людини досягнути розуміння з іншими, узгодити різні установки, орієнтації (П. Кінг) [18]; збереження людського в людині, подолання взаємовідчуженості (М. Бердяєв [3].

Таким чином, в основі визначення феномена «толерантність» наявне гуманістичне підґрунтя, ціннісне ставлення до інших людей, оточуючого середовища.

Перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження не вичерпує всієї повноти розгляду феномену «толерантність» у наукових зарубіжних дослідженнях. Подальших розглядів потребують теоретичні аспекти формування толерантності у студентської молоді.

Джерела та література

- 1.Артюшкіна Л.М., А.О.Поляничко Сирітство в Україні як соціально- педагогічна проблема (соціально-правовий аспект). Суми.: Сум.ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2002. 226 с.
- 2.Безюльєва Г. В, Шеламова Г. М. Толерантность: взгляд – поиск – решение. Москва: Вербум, 2003. 168 с.
- 3.Бердяев С.А. Судьба России. [составитель Ковалева К.П. М.: Советский писатель. 1990. 346.
- 4.Бернадська Л. В. Виховання толерантності в учнів 5–7 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». К., 2009. 20 с.
- 5.Бондырева С. К., Колесов Д. В. Толерантность. Введение в проблему. Москва-Воронеж, 2003. 273 с.
- 6.Ионин Л.С. Социология культуры. М., 1996. 280 с.
- 7.Кант И. Сочинения: в 6-ти т. М.: Мысль, Т.4. 1966. 305 с.
- 8.Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: Учебное пособие для слушателей системы дополнительного и профессионального образования. М.: Академический проект, 2004. 176 с.

9. Корчак Я. Правила жизни. М.: ИОКЦ. «Детство. Отрочество. Юность», 2012. 160 с.
10. Монтессори М. Антология гуманной педагогики. [сост. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов]. Москва: Издательский дом Ш. А. Амонашвили, Московский городской педагогический университет 1999. 224 с.
11. Роджерс К. Несколько важных открытий. Вестник Московского университета. Серия 14., 1990. №2. С. 59–63.
12. Руссо Ж.-Ж. Эмиль или о воспитании. Хрестоматия по истории зарубежной школы и педагогики. Москва, 1971. С. 334–337.
13. Соловьев В. Оправдания добра. Нравственная философия: в 2-х т. М.: Мысль, Т.1. 1999. 892 с.
14. Толстой Л.Н. Путь к жизни. М.: Республика, 1993. 431 с.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 360 с.
16. Френе С. Педагогические инварианты. Избр. пед. соч. Москва, 1990. С. 265–302.
17. Фромм Э. Иметь или быть. М.: Прогресс, 1990. 336 с.
18. King P. The problem of tolerance // Government E. Opposition, V.6. №2, London, School of economics and political science, 1971. P. 172-207.

References

1. Artushkina L.M., A.O.Polyanychnko. (2002). Orphanage in Ukraine as a socio-pedagogical problem (socio-legal aspect). Sum: Sum.DPU them. AS Makarenko.
2. Bezulevna G.V., Shelamova G.M. (2003). Tolerance: the view - the search - the solution. Moscow: Verbueum.
3. Berdyayev S.A. (1990). The fate of Russia. [compiler Kovalev KP M.: Soviet writer.
4. Bernadskaya L.V. (2009). Education of Tolerance in Students 5-7 classes of boarding schools in extracurricular activities: author's abstract. dis to earn a degree in Candidate ped Sciences: special 13.00.07 "Theory and methodology of education". K..
5. Bondyreva S.K., Kolesov D.V. (2003). Tolerance. Introduction to the problem. Moscow-Voronezh.
6. Ionin L.S. (1996). Sociology of Culture. M.
7. Kant I. (1966). Compositions: in 6-t. M.: Thought, T.4.
8. Kleptsova E.Yu. (2004). Psychology and pedagogy of tolerance: A manual for listeners of the system of additional and vocational education. M.: Academic project.
9. Korchak Y. (2012). Rules of life. M.: IOCC. "Childhood. Adolescence. Youth".
10. Montessori M. (1999). Anthology of humane pedagogy. [cons. MV Boguslavsky, G. B. Koretov]. Moscow: Publishing House S. A. Amonashvili, Moscow City Pedagogical University.
11. Rogers K. (1990). Several important discoveries. Bulletin of the Moscow University. Series 14. No. 2.
12. Russo J.-J. (1971). Emil or about upbringing. Reading books on the history of foreign school and pedagogy. Moscow.
13. Soloviev V. (1999). Excuse the good. Moral Philosophy: in 2 t. M.: Thought, T.1.
14. Tolstoy L.N. (1993). The way to life. M.: Respublika.
15. Frankl V. (1990). A man in search of meaning. M.: Progress.
16. Frense S. (1990). Pedagogical invariants. Izbr ped soch Moscow.
17. Fromm E. (1990). To be or be M.: Progress.
18. King P. (1971). The problem of tolerance // Government E. Opposition, V.6. No. 2, London, School of Economics and Political Science.

Таргоний Иванна. Научные подходы к воспитанию толерантности зарубежных исследователей. В статье рассматриваются научные подходы к воспитанию толерантности зарубежными исследователями. Особую **актуальность** приобретает изучение зарубежного опыта воспитания толерантности у молодого поколения, поскольку его творческое использование способствует поиску эффективного воспитания молодежи в духе толерантности. Воспитание толерантности предоставляет возможность познания культуры разных народов, создавая тем самым предпосылки взаимопонимания и уважения, позиции сотрудничества, что является залогом социальной межнациональной стабильности. Основу современного образовательного пространства должен составлять педагогика толерантности, которая предусматривает изменение системы человеческих отношений, построение их на взаимном уважении. **Цель исследования** - рассмотреть подходы к воспитанию толерантности у молодого поколения в зарубежном опыте. **Методы исследования** - теоретические (анализ, сравнение и сопоставление) - с целью изучения литературных источников, определение терминологически-понятийного аппарата исследования, обобщение зарубежного опыта. **Результаты.** Обзор характеристики понятия толерантности как личностной и профессиональной качества преподавателя, определение основного понятия исследования: «толерантность».

Ключевые слова: толерантность, виды толерантности, воспитание толерантности, педагогика толерантности, зарубежные исследователи.

Ivanna Targonij. Scientific approaches to education of tolerance by foreign researchers. The article deals with scientific approaches to the education of tolerance by foreign researchers. Particularly relevant is the study of foreign experience in the education of tolerance in the younger generation, since its creative use promotes the search for effective education of youth in the spirit of tolerance. **The purpose of the study** is to consider approaches to the

education of tolerance in the younger generation in foreign experience. The problem of educating young people in tolerance as a moral feature of the individual is relevant, as in today's society, the spread of manifestations of discrimination, intolerance and disrespect to another point of view is relevant.

Methods of research - theoretical (analysis, comparison and comparison) - with the aim of studying literary sources, definition of the terminology and conceptual apparatus of the study, generalization of foreign experience.

Results. The content description of the concept of tolerance as a personal and professional quality of the teacher is generalized, the definition of the basic concept of the research is specified: "tolerance". The analysis of pedagogical research on the problem of education of tolerance in the younger generation suggests that the phenomenon of "tolerance" is viewed as: social and personal value, "as awareness of the person's need for a benevolent or restrained attitude to the differences between people in the broad sense, the avoidance of intolerance, the appreciation of diversity in nature, culture, religion, human relationships". Thus, in the basis of the definition of the phenomenon of "tolerance" there is a humanistic basis, a value relation to other people, the environment.

Key words: tolerance, types of tolerance, education of tolerance, pedagogy of tolerance, foreign researchers.

Стаття надійшла до редколегії 10.06.2019 р.

УДК 003.03:091.01(=161.2)

СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО РУКОПИСНОГО ШРИФТУ

Марія Чабайовська,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна,
mariya1609@ukr.net

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-52-59>

У статті розкрито окремі аспекти реформування кириличного письма: наведені основні його форми – устав, напівустав, скоропис, в'язь, буквиці як заголовні літери. Йдеться про те, що українська абетка до 1710 року, тобто до введення "гражданського шрифту" в результаті реформи Петра I, мала іншу форму. Відомий український каліграф, професор Василь Чебаник знайшов в архівах українську абетку, на основі якої створив сучасний шрифт під назвою "Рутенія". Обґрунтовано методичні рекомендації щодо вивчення названої теми в процесі вивчення дисципліни "Методика навчання письма" в педагогічних закладах вищої освіти.

Актуальність досліджуваної проблеми визначається тим, що перед педагогічними закладами вищої освіти в умовах реалізації концепції Нової української школи поставлено завдання щодо розробки змісту професійної освіти та якості підготовки майбутніх учителів початкової школи. У зв'язку з цим уже здійснено корективи Галузевого стандарту підготовки вчителя початкових класів: в "Освітньо-професійну програму підготовки бакалавра: (галузь знань – 01 Освіта, спеціальність – 013 Початкова освіта) введено навчальну дисципліну "Каліграфія з методикою навчання в початковій школі" (нова назва – "Методика навчання письма"). Освітня нормативна програма з вищезазначеного курсу передбачає вивчення розділу "Письмо в історичному аспекті", зокрема питання про походження і розвиток писемності на українських землях. Розгляд проблеми становлення українського рукописного шрифту стає також актуальним у контексті прийняття Закону України "Про функціонування української мови як державної" (2019 рік) та внесення змін до правопису української мови. Освітня програма з "Методики навчання письма" передбачає вивчення розділу "Письмо в історичному аспекті". **Мета дослідження.** Охарактеризувати основні форми кириличного письма; подати відомості з історії творення українського рукописного шрифту; розробити методичні рекомендації щодо засвоєння означеної теми в педагогічних закладах вищої освіти. Для досягнення мети й вирішення поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження:** теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення) – на основі вивчення наукових джерел, зокрема лінгвістичної, психологічної, педагогічної та методичної літератури з досліджуваної проблеми, розглянуто окремі аспекти питання розвитку писемності на українських землях; емпіричні – педагогічне спостереження й аналіз занять з методики навчання письма, на яких здійснювалося вивчення означеної теми.

Результат роботи. У статті розкрито питання про реформування кириличного письма: наведено основні його форми – устав, напівустав, скоропис, в'язь, буквиці як заголовні літери, а також подано відомості з історії творення українського рукописного шрифту, зокрема про шрифт "Рутенія". **Висновки.** Обґрунтовано методичні рекомендації щодо засвоєння окресленої теми в процесі вивчення дисципліни "Методика навчання письма".

Ключові слова та вирази: концепція Нової української школи; освітньо-професійна програма підготовки бакалавра; розвиток писемності на українських землях; кирилиця; глаголиця; слов'янська азбука; основні форми кириличного письма: устав, напівустав, скоропис, в'язь; український рукописний шрифт; "Рутенія"; сучасна українська абетка.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У зв'язку з прийняттям Закону України "Про функціонування української мови як державної" (2019 рік) стає актуальною проблема становлення українського рукописного шрифту.

Важливість досліджуваної проблеми визначається також тим, що перед педагогічними закладами вищої освіти в умовах реалізації концепції Нової української школи поставлено нові завдання щодо розробки змісту професійної освіти та якості підготовки майбутніх учителів початкової школи [6].

У зв'язку з цим уже здійснено корективи Галузевого стандарту підготовки вчителя початкових класів: в "Освітньо-професійну програму підготовки бакалавра: (галузь знань – 01 Освіта, спеціальність – 013 Початкова освіта) введено навчальну дисципліну "Каліграфія з методикою навчання в початковій школі" (нова назва – "Методика навчання письма").

Освітня нормативна програма з вищезазначеного курсу передбачає вивчення розділу "Письмо в історичному аспекті", зокрема питання про походження і розвиток писемності на українських землях; роль Кирила і Мефодія в становленні слов'янських азбук; основні форми кириличного письма: устав, напівустав, скоропис, в'язь; сучасний український алфавіт тощо [12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор. Питання виникнення та розвитку письма, зокрема й на українських землях, його значення в житті людства досліджували лінгвісти й методисти: С. П. Бевзенко, С. О. Висоцький, О. І. Леута, В. В. Німчук, І. І. Огієнко, Г. П. Півторак, О. Д. Пономарів, В. М. Русанівський, І. І. Срезневський, О. О. Шахматов, Ю. В. Шевельов, І. П. Ющук; Л. В. Біленька-Свистович, І. Ф. Кирей, О. М. Палійчук, В. А. Трунова та ін.

Вивчення означеної проблеми стає особливо актуальною в плані відзначення 1150-ліття створення Кирилом і Мефодієм слов'янської азбуки (863 рік). У зв'язку з цією подією в пресі з'явилося ряд публікацій, як-от: В. Хазарін "Херсонес – недооцінена батьківщина..." [11], П. Кралюк "Слов'янській писемності – 1150 років..." [4], В. Рижков "Загадка абетки Кирила і Мефодія: кирилиця або глаголиця?" [8], Л. Белей "Кирило і Мефодій: закарпатський аспект" [1], С. Федака "Поширення на Закарпатті кирило-мефодіївського хрещення можна вважати достовірним" [10] та ін.

У нашій статті "Про українознавчу функцію змісту дисципліни "Каліграфія з методикою навчання в початковій школі" висвітлено окремі аспекти проблеми розвитку писемності на українських землях – письмо трипільців, роль Кирила і Мефодія у становленні слов'янської азбуки [13].

Поняття шрифту, його види, графічні форми букв, загалом історію української графіки досліджували такі зарубіжні та українські вчені-мистецтвознавці й художники-графіки: Карл Фаулман, Альберт Капр, Еміль Рудер, Абрам Шіцгал; Г. І. Нарбут, А. О. В'юник, А. В. Чебикін, В. Я. Чебанік, В. С. Мітченко та ін.

Мета статті. Розкрити окремі аспекти проблеми розвитку писемності на українських землях щодо реформування кириличного письма: охарактеризувати основні його форми – устав, напівустав, скоропис, в'язь, буквиці як заголовні літери; подати відомості з історії творення українського рукописного шрифту, зокрема шрифту "Рутенія", а також розробити методичні рекомендації щодо засвоєння означеної теми в процесі вивчення дисципліни "Методика навчання письма" в педагогічних закладах вищої освіти.

Для досягнення мети й вирішення поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження:** теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення) – на основі вивчення наукових джерел, зокрема лінгвістичної, психологічної, педагогічної та методичної літератури з досліджуваної проблеми, розглянуто окремі аспекти питання

розвитку писемності на українських землях; *емпіричні* – педагогічне спостереження й аналіз занять з методики навчання письма, на яких здійснювалося засвоєння означеної теми.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Термін "шрифт" має такі значення: 1. Повний комплект друкарських літер певного типу й малюнка, необхідний для набору якого-небудь тексту; сукупність рельєфних літер, цифр, розділових знаків у друкарській машинці // Відбитки друкарських літер на папері. 2. Графічна форма літер при писанні, характер малюнка написаних літер [2, с. 1631].

На думку професора Василя Яковича Чебаніка, відомого українського каліграфа та книжкового графіка, "шрифт – це візуальне зображення мови символами, які пластично співпадають з особливостями мовної мелодії і, як органічне ціле з мовою, живляться одним корінням з глибини історії" [7, с. 116].

Шрифт нас оточує скрізь: **друкований і рукописний**. Букви – це не тільки знаки на позначення звуків, у них закодована історія й культура будь-якого народу. Літери заповнили простір держави. Ми іноді цього просто не помічаємо, бо звикли. Але якщо попадаємо в чужу країну, то зразу нам в очі кидаються виконані іншим шрифтом тексти газет, журналів, книжок, а також написи на вивісках, вітринах, рекламній продукції тощо.

Шрифт рукописний – це графічна форма написаних букв. Під рукописним шрифтом ми розуміємо напис, зроблений яким-небудь інструментом на певному матеріалі. Набірний шрифт (комп'ютерний, фотонабірний) використовується для різних видань, а рукописний більш індивідуальний. Однією з принципових відмінностей рукописного шрифту від набірної є те, що під час письма відбувається з'єднання букв у слово, а в процесі друкування головним елементом напису є літера (ми можемо регулювати тільки відстань між буквами). Залежно від техніки виконання рукописні шрифти можна поділити на **каліграфічні, мальовані**, а також створені в графічній техніці (офорт, літографія, лінорит, ксилографія) [7, с. 6]. Каліграфічні шрифти зображують за допомогою тільки одного інструмента (наприклад, ручки тощо). Мальований шрифт – це шрифт, написаний кількома інструментами: пером і пензлем, часто з допомогою лінійки, кутника, кальки та ін. Предметом вивчення курсу "Методика навчання письма" є рукописний каліграфічний шрифт.

"Сукупність усіх літер певної писемності, розміщених у встановленому порядку", називають абеткою (від українських букв "а" і "бе"); азбукою (від двох старослов'янських букв "азъ" і "буки"); алфавітом (від перших двох букв грецького алфавіту "альфа" і "віта") [5, с. 10].

У вчених зараз не виникає сумнівів у тому, що **кирилична азбука стала основою сучасної української, російської, білоруської, болгарської, сербської та македонської писемності**. Старослов'янським алфавітом (кирилицею) після занепаду Русі-України тривалий період користувалися всі східні слов'яни.

З часом азбука вдосконалювалася – змінювалися кількість і форми літер. У написанні кирилиці виділяють такі форми письма, як **устав, напівустав, скоропис** [15, с. 209- 210]. Найдавнішою формою письма був **устав (X-XIVст)**. Цей шрифт характеризується великими й прямолінійними буквами, які писалися перпендикулярно до рядка, кожна літера стояла окремо, не сполучаючись із сусідніми, заставки й кінцівки розмальовувалися красивими візерунками.

**ШЬЛЪКСНПОГОУ
БНТЪНАСЪ ВЪ
МЪТАКЪТОКСН**

Рис.1. Зразок уставу

З XIV ст., у зв'язку з широким застосуванням письма в побутових потребах, повільне уставне письмо починає змінюватися формами швидшого і простішого письма, яке

називається **напівуставом**. У цьому письмі букви менші за розміром і заокругленіші, замість прямих ліній уставу з'являються ламані, втрачається правильність кутів, вживається більше скорочень. Із виникненням книгодрукування в 15-16 століттях друкарський шрифт був зроблений за зразками напівуставу.

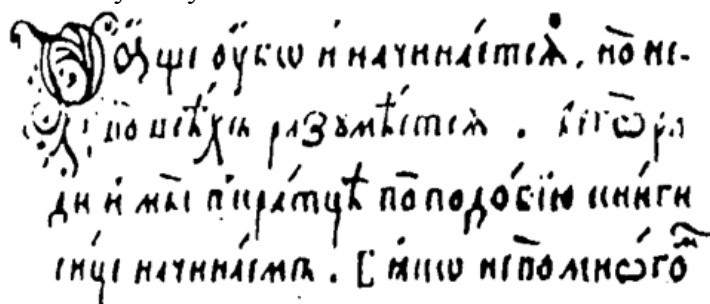


Рис. 2. Зразок напівуставу

З прискореним розвитком суспільства й розширенням ділових зв'язків між людьми виникає невідкладна потреба в ще простішому і швидшому типі письма. Так з'являється десть у XVI- XVII ст. нова його форма – **скоропис**. Літери писалися заокруглено та зв'язно, окремі виносилися над рядком. Скоропис застосовувався в приватному листуванні, для ділових паперів і документів, книги ж писалися півуставом, а іноді й уставом.

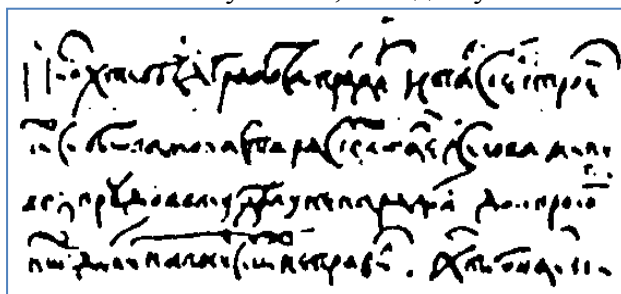


Рис. 3. Зразок скоропису

Стародавні літописці наприкінці XIV почали використовувати **в'язь**. В'язь – 1) вид старовинного письма, в якому окремі літери й слова зливаються в суцільний орнамент; 2) злиття двох чи кількох літер в один знак чи групу знаків, напр., в арабському письмі [5, с. 67]. Такий тип письма найчастіше застосовували в заголовках рукописів, у фресках та виробках із металу з декоративною метою та економією місця й фарби. Найчастіше в'язь виконувалася кіновар'ю. Розглядаючи різного роду зразки в'язі, можна зробити висновок, що тут головні букви високі й вузькі, причому займають увесь рядок, інші, менші за них, або приєднані до них, або вставлені у вільні проміжки [3, с. 240-241].

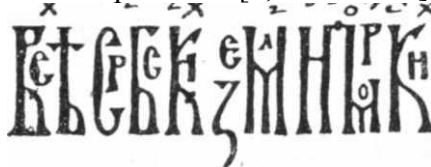


Рис. 4. Зразок в'язі

У рукописній книзі провідне значення мав устав та напівустав. Скоропис використовувався дуже рідко. Устав і напівустав давали можливість зробити красиву, ритмічно насичену сторінку. Як правило, текст писали у два кольори: чорним і червоним. Червоним – перші рядки, звідси вираз "червоний рядок", а також окремі слова або речення, на які читач повинен був звернути особливу увагу. У рукописах великого формату текст компонувався у два стовпчики. У книжках малого розміру на кінцевих сторінках за наявності вільного місця текст закінчувався фігурним трикутником.

Для прикрашення українських рукописних книг наші дуже давні митці використовували **буквиці** та **заставки** (орнамент). Буквиця (від лат. *mitium* – початок) – це заголовна літера, яка часто мала складне зображення, вживалася на початку розділів, абзаців, пісень з метою поділу тексту на окремі частини. У посібнику професора Дмитра

Степовика "Українська християнська абетка" для ілюстрування видання підібрано репродукції всіх літер-буквиць. Багатоколірні заставки і буквиці, за словами автора, – це "шедеври давньої української спадщини" [9, с. 2].

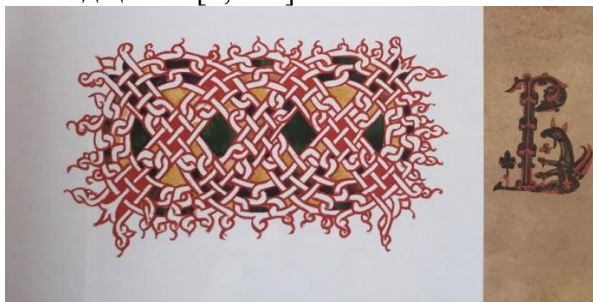


Рис. 5. Зразок заставки та буквиці

На початку XVIII ст. (1708 р.) Петром I була проведена реформа графіки (азбуки). Внаслідок цієї реформи стали використовувати **гражданське письмо**, так званий **гражданський шрифт, або "гражданку"**. Цей шрифт розроблявся за участю й українських учених. Старе ж письмо зберігалось лише в церковному вжитку.

"Гражданка" становила новий шрифт, в якому були замінені самі накреслення букв: вони заокруглюються, малюнок їх спрощується. Деяких змін зазнав і алфавіт. Із азбуки, зокрема, були вилючені зайві літери: "юси" (великий і малий), "фіта", "ксі", "псі", "іжиця", "омега" тощо. Натомість було закріплено вживання букв **ю** та **я**. Поступово "гражданський шрифт" набув сучасного вигляду. Протягом XIX ст. до нього було введено букви **і** (1818), **є** (1837), **ї** (1873); буквосполучення **йо**, **ьо** (1837) тощо. З часом вийшли з ужитку букви **ѣ**, **ѡ**, **ы**, **э** як такі, що не відбивали особливостей української фонетики [15, с. 91].

З деякими незначними змінами цей алфавіт використовується в сучасному українському, російському і білоруському письмі. Сучасне ручне письмо з пов'язаними буквами називають **курсивом**.

Отже, українська абетка до 1710 року, тобто до введення "гражданського шрифту" внаслідок реформи Петра I, мала іншу форму. "Гражданський шрифт", на думку відомого українського каліграфа, художника-графіка, лауреата Національної премії України імені Тараса Шевченка, професора Василя Чебаніка, є таким собі спрощеним "гібридом" кирилиці та латинки; як самостійна держава – Україна повинна володіти всіма символами державності і, перш за все, державною мовою з відповідною цій мові графічною абеткою (із матеріалів IX Міжнародного фестивалю "Книжковий арсенал", Київ, 22-26 травня 2019 року).

В. Я. Чебанік поставив собі за мету повернути графіку літер справжньої допетровської кирилиці, віднайшовши в архівах українську абетку, на основі якої **створив сучасний шрифт "Рутенія"** (Рутенія – назва українських земель Русі в історичних джерелах, написаних латиною XIII-XIX століттях, яку ніколи не вживали по відношенню до Московії або Росії).



Рис. 6. Шрифт "Рутенія" (фрагмент)

Повернення до своїх джерел, тобто, до первозданного кириличного письма, було найоптимальнішим, компромісним рішенням між прихильниками переходу на латинський шрифт та прихильниками чинної абетки. У контексті нового Закону України "Про функціонування української мови як державної" це питання потребує детального обговорення в суспільстві.

Шрифти Василя Яковича використовуються вже сьогодні у вивісках, документах, офіційних назвах, зокрема Національною академією мистецтв України, Києво-Могилянською академією та ін.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Матеріал про реформування кириличного письма можна використовувати як на лекціях, практичних та семінарських заняттях, для самостійної та індивідуальної роботи (написання рефератів тощо), так і в науковій роботі студентських гуртків та проблемних груп. Вивчення цієї теми поглибить знання майбутніх учителів початкових класів про основні аспекти розвитку писемності, зокрема, і на українських землях.

Питання про види письма та зміни в українській абетці висвітliamo в наступному дослідженні.

Джерела та література

1. Белей Л. Кирило і Мефодій: закарпатський аспект / Л. Белей // День. – 11-12 січня 2013 року. – № 3-4.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпін': ВТФ "Перун", 2009. – 1736 с.: іл.
3. Карский Е.Ф. Славянская кирилловская палеография / Е. Ф. Карский. – Л.: Издат. Академии наук СССР, 1928. – 494 с.
4. Кралюк П. Слов'янській писемності – 1150 років... / П. Кралюк // День. – 11-12 січня 2013 року. – № 3-4.
5. Мала філологічна енциклопедія / Уклали: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2007. – 478 с.: іл.
6. Матвієнко О.В., Дідур Н.А. Тенденції модернізації соціокультурної підготовки майбутніх учителів початкової школи: монографія. – Innovative processes in education: Collective monograph. – AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland, 2017. Р. 103-116.
7. Мітченко В. С. Естетика українського рукописного шрифту / вст. слово А. В. Чебикіна; слово про авт. О. К. Федорука. – К.: Грамота, 2007. – 208 с.
8. Рижков В. Загадка абетки Кирила і Мефодія: кирилиця або глаголиця? / В. Рижков // День. – 11-12 січня 2013 року. – № 3-4.
9. Степовик Дмитро. Українська християнська абетка. – К.: Грані-Т, 2007. – 80 с., іл.
10. Федака С. Поширення на Закарпатті кирило-мефодіївського хрещення можна вважати достовірним / С. Федака // День. – 11-12 січня 2013 року. – № 3-4.
11. Хазарін В. Херсонес – недооцінена батьківщина... / В. Хазарін // День. – 1-2 лютого 2013 року. – № 18-19.
12. Чабайовська М. І. Методика навчання письма: освітня програма навчальної дисципліни підготовки бакалаврів (галузь знань – 01 Освіта, спеціальність – 013 Початкова освіта). – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. – 30 с.
13. Чабайовська М.І. Про українознавчу функцію змісту дисципліни "Каліграфія з методикою навчання в початковій школі" / М. І. Чабайовська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Вип. 18: Збірник наукових праць. – К.: Вид.- во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С.185-196.
14. Чабайовська М. І. Реформування кириличного письма / М. І. Чабайовська // Оцінювання професійної компетентності випускників педагогічних ВНЗ: матеріали Міжнародного науково-методичного семінару, 14 березня 2013 р. – К.: Вид.-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 207-217.
15. Юшук І. Українська мова / І. Юшук. – К.: Либідь, 2004. – 640 с.

References

1. Beley L. Kyrylo i Mefodiy: zakarpat-s'kyu aspekt / L. Beley // Den'. – 11-12 sichnya 2013 roku. – № 3-4.
2. Velykyu tлумachnyy slovyk suchasnoyi ukayins'koyi movy / uklad. i holov. red. V. T. Busel. – K.; Irpin': VTF "Perun", 2009. – 1736 s.: il.
3. Karskyu E.F. Slavyanskaya kyryllovskaya paleohrafiya / E. F. Karskyu. – L.: Yzdat. Akademyy nauk SSSR, 1928. – 494 s.
4. Kralyuk P. Slov'yans'kiy pysemnosti – 1150 rokiv... / P. Kralyuk // Den'. – 11-12 sichnya 2013 roku. – № 3-4.
5. Mala filolohichna entsyklopediya / Uklaly: O. I. Skopnenko, T. V. Tsymbalyuk. – K.: Dovira, 2007. – 478 s.: il.
6. Matviyenko O.V., Didur N.A. Tendentsiyi modernizatsiyi sotsiokul'turnoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly: monohrafiya. – Innovative processes in education: Collective monograph. – AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland, 2017. R. 103-116.
7. Mitchenko V. S. Estetyka ukayins'koho rukopysnoho shryftu / Vst. slovo A. V. Chebykina; Slovo pro avt. O. K. Fedoruka. – K.: Hramota, 2007. – 208 s.
8. Ryzhkov V. Zahadka abetky Kyryla i Mefodiya: kyrylytsya abo hlaholytsya? / V. Ryzhkov // Den'. – 11-12 sichnya 2013 roku. – № 3-4.
9. Stepovyk Dmytro. Ukayins'ka khrystyians'ka abetka. – K.: Hrani-T, 2007. – 80 s., il.
10. Fedaka S. Poshyrennya na Zakarpatti kyrylo-mefodiyivs'koho khreshchennya mozha vvazhaty dostovirnym / S. Fedaka // Den'. – 11-12 sichnya 2013 roku. – № 3-4.

11. Khazarin V. Khersones – nedootsinena bat'kivshchyna... / V. Khazarin // Den'. – 1-2 lyutoho 2013 roku. – № 18-19.
12. Chabayovs'ka M. I. Metodyka navchannya pys'ma: osvityna prohrama navchal'noyi dystsypliny pidhotovky bakalavriv (haluz' znan' – 01 Osvita, spetsial'nist' – 013 Pochatkova osvita). – K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2019. – 30 s.
13. Chabayovs'ka M. I. Pro ukrayinoznavchu funktsiyu zmistu dystsypliny "Kalihrafiya z metodykoyu navchannya v pochatkoviyy shkoli" / M. I. Chabayovs'ka // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 17. Teoriya i praktyka navchannya ta vykhovannya. Vyp. 18: Zbirnyk naukovykh prats'. – K.: Vyd.- vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2011. – S.185-196.
14. Chabayovs'ka M. I. Reformuvannya kyrylychnoho pys'ma / M. I. Chabayovs'ka // Otsynuyuvannya profesiynoyi kompetentnosti vypusknikiv pedahohichnykh VNZ: materialy Mizhnarodnoho naukovo-metodychnoho seminaru, 14 bereznya 2013 r. – K.: Vyd.-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2013. – S. 207-217.
15. Yushchuk I. Ukrayins'ka mova / I. Yushchuk. – K.: Lybid', 2004. – 640 s.

Mariia Chabaiovska. Formation of ukrainian handwritten font. Relevance of research topic. *The educational program "Writing Methodology" envisages studying the section "Writing in Historical Aspect". The aim of the study. To characterize the main forms of Cyrillic writing; submit information on the history of creating Ukrainian handwritten font; to develop methodological recommendations for the study of the topic in pedagogical institutions of higher education.*

Methods of research: *theoretical (analysis, synthesis, comparison, classification, generalization) - on the basis of studying scientific sources, in particular linguistic, psychological, pedagogical and methodical literature on the problem. There were analyzed certain aspects of the issue of the formation of the Ukrainian handwriting font. Also, there were considered empirical - pedagogical observations and analysis of classes on the methodology of writing study, which became the basis for the study of the given topic.*

The result of work. *The article deals with the question of reforming the Cyrillic writing: the basic forms of it - the charter, semi-statement, cryptography, the link, bukvytsia as the capital letters, and also information from the history of creation of the Ukrainian handwritten font, in particular the font "Rutenia" are presented.*

Conclusions. *The methodical recommendations for the study of the mentioned topic in the course of studying the discipline "Method of teaching writing" were substantiated.*

Key words and expressions: *the concept of the New Ukrainian school; educational and professional bachelor's degree program; development of writing on Ukrainian lands; Cyrillic; Glagolitic; the main forms of the Cyrillic letter: the statute, the half-way, the cursive, the link; Ukrainian handwritten font; "Rutenia".*

Мария Чабайовская. Становление украинского рукописного шрифта. Актуальность темы исследования. *Актуальность исследуемой проблемы определяется тем, что педагогическим вузам в условиях реализации концепции Новой украинской школы поставлены задачи по разработке содержания профессионального образования и качества подготовки будущих учителей начальной школы. В связи с этим уже осуществлено коррективы Отраслевого стандарта подготовки учителя начальных классов: в "Образовательно-профессиональную программу подготовки бакалавра: (отрасль знаний - 01 Образование, специальность - 013 Начальное образование) введена учебная дисциплина "Каллиграфия с методикой обучения в начальной школе" (новое название - "Методика обучения письму").*

Образовательная нормативная программа с вышеуказанного курса предусматривает изучение раздела "Письмо в историческом аспекте", в частности вопрос о происхождении и развитии письменности на украинских землях. Рассмотрение проблемы развития украинского рукописного шрифта становится также актуальным в контексте принятия Закона Украины "О функционировании украинского языка как государственного" (2019) и внесения изменений в правописание украинского языка.

Для достижения цели и решения поставленных задач использован комплекс методов исследования: теоретические (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение) - на основании изучения научных источников, в том числе лингвистической, психологической, педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме, рассмотрены отдельные аспекты вопроса развития письменности на украинских землях; эмпирические - педагогическое наблюдение и анализ занятий по методике обучения письму, на которых осуществлялось изучение обозначенной темы.

В статье раскрываются отдельные аспекты реформирования кириллического письма: приведены основные его формы – устав, полуустав, скоропись, вязь, буквицы как заглавные буквы. Речь идет о том, что украинская азбука до 1710 года, то есть до введения "гражданского шрифта" в результате реформы Петра I, имела другую форму. Известный украинский каллиграф, профессор Василий Чебаник нашел в архивах украинскую азбуку, на основании которой создал современный шрифт под названием "Рутения".

Обоснованы методические рекомендации по изучению названной темы в процессе изучения дисциплины "Методика обучения письму" в педагогических учреждениях высшего образования.

Ключевые слова и выражения: *концепция Новой украинской школы; образовательно-профессиональная программа подготовки бакалавра; развитие письменности на украинских землях; кириллица; глаголица; основные формы кириллического письма: устав, полуустав, скоропись, вязь; украинский рукописный шрифт; "Рутения".*

АРХІВНІ ДЖЕРЕЛА ПРО ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ В ЗАКАРПАТТІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Марія Черепаня,

асистент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти, аспірант,
Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна,
mariia.cherepania@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-59-66>

Мета дослідження. Здійснити ретроспективний аналіз архівних джерел щодо відображення в них діяльності закладів інтернатного типу (дитячих притулків/будинків, дитячих поселень, допоміжних шкіл та спеціальних закладів) в Закарпатті першої половини ХХ століття. **Методи дослідження:** пошуково-бібліографічний – з метою вивчення архівних, фондів, описів та бібліографічних видань; контент-аналізу архівних матеріалів (законів, наказів, розпоряджень керівних органів влади; листування, звітна документація, статистична інформація тощо); хронологічний, ретроспективного логіко-системного аналізу – як основа вивчення становлення та розвитку закладів інтернатного типу Закарпаття першої половини ХХ століття. **Результат.** Достовірність історико-педагогічних досліджень забезпечується використанням архівних джерел. Їх об'єктивний та системний аналіз дає підстави для узагальнень та висновків щодо діяльності закладів інтернатного типу (дитячих притулків/будинків, дитячих поселень, допоміжних шкіл та спеціальних закладів) в контексті розробленої періодизації (І етап – 1901 – 1919 рр. – австро-угорський період (створення нормативно-правової бази для функціонування державних закладів інтернатного типу); ІІ етап – 1919 – 1938 рр. – чехословацький період (удосконалення системи освітньо-виховної роботи у закладах інтернатного типу); ІІІ етап – 1939 – 1944 рр. – угорський період (поширення впливу на розвиток інтернатної освіти релігійних та громадських організацій)) та з урахуванням освітньої та соціальної політики держав, до складу яких територіально входило Закарпаття впродовж першої половини ХХ століття.

Ключові слова: заклади інтернатного типу, архівні джерела, Закарпаття.

Вступ (постановка проблеми). В умовах системних перетворень в Україні, які супроводжуються великою кількістю соціальних, економічних, морально-психологічних та інших проблем, допомога дітям, які знаходяться в закладах інтернатного типу є актуальним завданням сьогодення. Назріла потреба конструктивно-критичного і творчого осмислення позитивного досвіду минулого з організації діяльності закладів інтернатного типу, що збагатить сучасну педагогіку новими фактами й теоретичними положеннями. «Неодмінною умовою успішної дослідницької роботи історика на всіх етапах: від пошуку і виявлення джерел, їх систематизації і класифікації до наукової критики, встановлення вірогідності джерельної інформації, її інтерпретації. ... суттєво позначається на науковому рівні досліджень, сприяє об'єктивному висвітленню подій та явищ», - зазначають сучасні науковці І. Войцехівська, Я. Калакура, С. Павленко та ін. [1, с. 456]. Безумовно, фундаментом наукових історико-педагогічних праць є історіографія конкретної проблеми, що дає змогу визначити мету, завдання, наукову новизну дослідження. У наукових історико-педагогічних дослідженнях вагома роль належить архівним джерелам, оскільки вони містять інформацію про достовірність процесів та явищ, які відбувалися на певному етапі історичного розвитку суспільства. Об'єктивне висвітлення соціально-педагогічних основ становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття забезпечується аналізом архівних фондів Державного архіву Закарпатської області в м. Берегово [2]. З урахуванням особливостей історико-територіальних змін на закарпатських землях упродовж першої половини ХХ століття, дослідження архівних джерел щодо становлення та розвитку інтернатних закладів здійснюватимемо за такою періодизацією: І етап – 1901 – 1919 рр. – австро-угорський період (створення нормативно-правової бази для функціонування державних закладів інтернатного типу); ІІ етап – 1919 – 1938 рр. – чехословацький період (удосконалення системи освітньо-виховної роботи у закладах інтернатного типу); ІІІ етап –

1939 – 1944 рр. – угорський період (поширення впливу на розвиток інтернатної освіти релігійних та громадських організацій).

Аналіз наукових публікацій з проблеми дослідження. Відповідно до тенденцій наукових досліджень у сфері вивчення проблеми становлення та розвитку закладів інтернатного типу виділяємо три напрями: *історико-педагогічний* вимір питання становлення, розвитку та діяльності закладів інтернатного типу (В. Виноградова-Бондаренко, Л. Гребінь, В. Золотоверх, О. Парашевіна, І. Плугатор, В. Покась, Л. Рябкина, Т. Янченко та ін); *історико-регіональний* аспект проблеми виникнення, становлення та розвитку інтернатних закладів, дитячих будинків і притулків, які досліджувалися А. Аблятиповим, О. Ільченко, Н. Касьяновою, М. Соловей та ін.; *дослідження генези становлення закладів інтернатного типу в Закарпатті* (Б. Качур, А. Машкаринець-Бутко, П. Стрічик, М. Талапканич, В. Химинець). Разом з тим, слід зазначити, що в дослідженнях, які безпосередньо стосуються Закарпаття, переважно вивчається розвиток закладів інтернатного типу після 1945 р., і, відповідно, в них майже відсутня інформація щодо архівних джерел, які використовувалися для дослідження процесу становлення та розвитку закладів інтернатного типу.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз архівних джерел щодо відображення в них діяльності закладів інтернатного типу (дитячих притулків/будинків, дитячих поселень, допоміжних шкіл та спеціальних закладів) в Закарпатті першої половини ХХ століття.

Матеріал і методи дослідження. Фонди Державного архіву Закарпатської області (м. Берегово, м. Ужгород), містять документально-фактологічні матеріали дорадянського періоду і включають матеріали про заклади інтернатного типу Австро-Угорського, Чехословацького та Угорського періодів, а також періоду переходу Закарпаття до складу Радянської України. Достовірність нашого дослідження підтверджується комплексом застосованих методів дослідження, серед яких: *пошуково-бібліографічний* – з метою вивчення архівних, фондів, описів та бібліографічних видань; *контент-аналізу* архівних матеріалів (законів, наказів, розпоряджень керівних органів влади; листування, звітна документація, статистична інформація тощо); *хронологічний*, *ретроспективного логіко-системного аналізу* – як основа вивчення становлення та розвитку закладів інтернатного типу Закарпаття першої половини ХХ століття.

Результати дослідження. Вичерпна інформація про діяльність різноманітних закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття міститься у фондах: Ф. 7 Поджупан Ужанской жупы Венгерского королевства, г. Ужгород, 1916 г.; Ф. 28 Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1932-1936 рр.; Ф. 29 Президія Цивільної Управи Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1919-1928 рр.; Ф. 37 Реферат Соціальної Опіки Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1920-1929 рр.; Ф. 63/30 Цивільна управа Підкарпатської Русі (VI відділ), м. Ужгород, 1927 р.; Ф. 151 Правление Мукачевской греко-католической епархии, г. Ужгород, 1918 г.; Ф. 779 Державне заведення для глухонімих, г. Ужгород, 1938-39 гг.; Ф. 1043 Филиал Мукачевского Государственного детского приюта, г. Берегово, 1928 г.; Ф. 1483 Мукачівський державний дитячий будинок, 1945 р.; Ф. Р-177 Уполномоченный Народной Рады Закарпатской Украины по делам просвещения г. Ужгород Закарпатской Украины, 30 марта 1945 г. – 11 сентября 1945 г.). Всього із зазначених фондів нами опрацьовано 170 справ. Особливістю вищевказаних фондів є те, що кожен із них представляє собою сукупність справ, що стосуються окремих закладів інтернатного типу (наприклад, Ф. 1489 «Мукачівський державний дитячий притулок, м. Мукачеве Бережської жупи, 1903-1944 рр.», Ф. 779 «Державний заклад для глухонімих, м. Ужгород, 1908-1943 рр.»), які діяли в досліджуваний період, і відображають їх переписку з органами управління освітою, соціальної опіки, Міністерствами та відомствами, а також організаційні (кількість вихованців, штатний розпис) та матеріально-технічні (зарплата педагогів, медичного персоналу, відомості про надходження, закупівлі паливного матеріалу, харчування, одяг, взуття та ін. витрати на утримання вихованців, заробітна платня, премії, нагороди тощо) питання; інформацію про навчально-методичну роботу (навчальні плани,

розклади уроків, методичні рекомендації для вчителів з питань навчання та виховання, успішність школярів); звітну документацію тощо.

Окремої уваги заслуговують ті архівні фонди, які дають можливість ознайомитися з особливостями діяльності сирітських судів та відділів соціальної опіки, як-от: Ф. 160 Сирітський суд Мараморошської адміністративної експозитури, м. Хуст Мараморошської жупи, 1939-1944 рр.; Ф. 668 Сирітський суд Бережської жупи, м. Берегове, 1853-1944 рр.; Ф. 875 Сирітський суд Ужанської жупи, м. Ужгород, 1890-1918 рр.; Ф. 883 Ужгородське опікунське управління, м. Ужгород, 1922-1935 рр.; Ф. 1021 Сирітський суд тимчасово адміністративно об'єднаних Бережської та Угочанської жуп, м. Берегове, 1930-1935 рр.; Ф. 1157 Канцелярія соціальної організації при Міністерстві внутрішніх справ Угорщини по Бережській жупі, м. Берегове, 1940-1944 рр.; Ф. 1181 Крайове управління опіки над молоддю, м. Ужгород, 1924-1938 рр. та ін.

Детальніше зупинимося на аналізі окремих фондів, які дозволили здійснити об'єктивний аналіз соціально-педагогічних основ становлення та розвитку інтернатних закладів Закарпаття першої половини ХХ століття.

Цінним у рамках нашого наукового дослідження є *Фонд 1489 «Мукачівський державний дитячий притулок, м. Мукачеве Бережської жупи, 1903-1944 рр.»*, який складається з 419 справ, що відображають діяльність цього інтернатного закладу. Зокрема, ми отримуємо інформацію про Розпорядження Міністерства внутрішніх справ Угорського королівства щодо діяльності дитячих притулків, створення будинків для немовлят (оп. 1, спр. 30, 4 арк., 1918 р.), про переписку із Земським Урядом Підкарпатської Русі (оп. 1, спр. 108, 55 арк., 1931-1934 рр.) та з Рефератом соціальної опіки Підкарпатської Русі щодо заснування інтернату для сліпих дітей в м. Мукачеві (оп. 1, спр. 55, 21 арк., 1922 р.), покращення умов харчування та проживання дитячого будинку сімейного типу в с. Подгерінг (тут: сьогодні входить до складу м. Мукачеве – прим. М.Ч.) (оп. 1, спр. 226, 18 арк., 1943 – 1944 рр.), а також про відселення дітей з дитячого притулку м. Надь Севлюш у 1944 р. у зв'язку зі складними умовами їх утримання (тут: сьогодні м. Виноградів – прим. М.Ч.) (оп. 1, спр. 227, 65 арк., 1943 р.).

Питання організаційного характеру відображені в переписці Мукачівського дитячого будинку з Міністерством соціальної опіки Чехословаччини, а саме: вимоги щодо режиму дня, функціональні обов'язки персоналу дитячого будинку тощо (оп. 1, спр. 76, 27 арк., 1925-1926 рр.); шкільні табелі вихованців Мукачівського дитячого притулку (оп. 1, спр. 80, 4 арк., 1925 – 1928 рр.), їх облікові картки (оп. 3, спр. 1, 2 арк., 29.10.1913 – 09.01.1915 рр.), статистичні відомості про вихованців (оп. 1, спр. 26, 27 арк., 10.01.1914 - 09.03.1914 рр.), (оп. 1, спр. 161, 56 арк., 1935 - 1936 рр.), (оп. 1, спр. 183, 25 арк., 1935 - 1937 рр.). Слід зазначити, що ще на початку ХХ століття угорський уряд зацікавився питанням освіти ромських дітей, зокрема зарахування їх до дитячих притулків, про що засвідчує Розпорядження Міністерства внутрішніх справ «Про кочових циган» (оп. 1, спр. 11, 9 арк., 1907 - 1916 рр.), а також інші документи, пов'язані з цим питанням (оп. 1, спр. 10, 14 арк., 12.11.1875 - 11.12.1916 рр.). Цікавим у плані навчання й виховання дітей у санаторній школі в с. Поляна, де на лікуванні перебували вихованці з Мукачівського дитячого будинку, які хворіли на туберкульоз, є переписка з Міністерством соціальної опіки Чехословаччини, Земським урядом Підкарпатської Русі та громадською організацією «Вчительська громада» щодо організації для хворих дітей шкільного навчання материнською мовою (оп. 1, спр. 135, 73 арк., 1933 – 1935 рр.).

По завершенню I Світової війни нагальними були питання щодо розробки заходів, спрямованих на пониження смертності новонароджених (оп. 1, спр. 31, 32 арк., 1918 р.), обов'язкове грудне вигодовування немовлят, їх розміщення в дитячих будинках разом з матерями або годувальницями (оп. 1, спр. 13, 21 арк., 1908 – 1919 рр.). Так, загальна інформація про діяльність Державного дитячого будинку в м. Мукачеві представлена у звіті за 1918 рік (оп. 1, спр. 32, 13 арк., 20.10.1919 р.), Фінансові документи діяльності дитячого будинку стосуються: бюджету на 1933 р. (оп. 1, спр. 128, 73 арк., 1932 - 1933 рр.), субвенцій

на лікування та навчання дітей-інвалідів (оп. 1, спр. 108, 55 арк., 1931 - 1934 рр.), витрат на матеріально-технічне забезпечення (оп. 1, спр. 121, 43 арк., 1932 - 1933 рр.) тощо. Документи окремих справ засвідчують про переписку з Державною лігою захисту дітей Угорщини про випадки направлення вихованців з інших регіонів Угорської імперії на утримання до дитячих будинків у м. Мукачево та м. Надь Севлюш (оп. 1, спр. 12, 7 арк., 1908 – 1918 рр.). Вичерпну інформацію про основні розпорядження Міністерства внутрішніх справ Угорщини знаходимо в інформаційному віснику «Повідомлення для післядипломної освіти територіальних управителів угорських державних дитячих притулків» (оп. 1, спр. 31, 32 арк., 1918 р.). Також у фонді ми знаходимо документи з інформацією про навчання та вимоги до претендентів, які бажали працевлаштуватися вихователями-доглядальницями до дитячих будинків (оп. 1, спр. 218, 10 арк., 1940 - 1942 рр.), інформацію про оплату праці (оп. 1, спр. 224, 9 арк., 30.01.1943 – 16.03.1944 рр.).

Щодо Чехословацького періоду, то Ф. 1489 містить тексти Закону 1920 р. «Про соціальну опіку молоді в Чехословацькій республіці» (оп. 1, спр. 37, 19 арк., 1920 р.) та Закону 1928 р. «Про всиновлення» (оп. 1, спр. 150, 57 арк., 1934 р.). У контексті виконання законів важливою є переписка дитячого будинку з Міністерством внутрішніх справ Угорщини та адміністрацією Королівського державного дитячого будинку м. Мукачево щодо створення дитячих будинків/притулків сімейного типу у с. Мезокосонь (тут: сьогодні с. Косино, Берегівського району – прим. М.Ч.) (оп. 1, спр. 220, 42 арк., 02.01.1942 – 03.01.1944 рр.).

Події II Світової війни зумовили прийняття ряду документів, які мали на меті забезпечити безпеку вихованців та педагогічного й медичного персоналу дитячого будинку (оп. 1, спр. 239, 37 арк., 11.03.1944 - 12.10.1944 рр.).

У фонді 1489 знаходимо ряд справ, які регламентують діяльність Королівського Державного дитячого будинку в м. Мукачево після приєднання Закарпаття до складу Радянської України, а саме розпорядження й постанови Уповноваженого Народної Ради Закарпатської України щодо перейменування Королівського державного дитячого будинку м. Мукачево (оп. 2, спр. 140, 4 арк., 1945 р.), передачі майна Королівського державного дитячого будинку м. Мукачево, у тому числі й дитячого будинку в м. Надь Севлюш, під заклади, що призначалися для інвалідів війни та праці (оп. 2, спр. 143, 8 арк., 01.11.1944 – 20.02.1946 рр.), інформація про працівників інтернатних закладів (оп. 1, спр. 235, 14 арк., 24.01.1944 – 01.01.1945 рр.).

Окремої уваги заслуговує *Фонд 779 «Державний заклад для глухонімих, м. Ужгород, 1908-1943 рр.»*, який вміщує 274 справи. Серед справ переважно зберігаються документи про діяльність закладу в періоди перебування закарпатських земель у складі Австро-Угорщини, Чехословацької республіки, Угорщини, як-от: класні журнали (оп. 1, спр. 1, 12 арк., 1908 - 1909 рр.), (оп. 1, спр. 2, 9 арк., 1920 - 1921 рр.), (оп. 1, спр. 5, 10 арк., 1920 - 1921 рр.), (оп. 1, спр. 7, 7 арк., 1920 - 1921 рр.), (оп. 1, спр. 237, 12 арк., 1941 - 1942 рр.); табелі успішності вихованців (оп. 1, спр. 233, 5 арк., 1938 - 1939 рр.), (оп. 1, спр. 234, 5 арк., 1938 - 1939 рр.), (оп. 1, спр. 240, 34 арк., без дати); фінансові документи, серед яких касові книги (оп. 1, спр. 236, 28 арк., 1939 - 1941 рр.), (оп. 1, спр. 238, 38 арк., 1942 - 1944 рр.), книга обліку продуктів (оп. 1, спр. 239, 84 арк., 1942 - 1945 рр.) і т.п.

Архівні матеріали про діяльність закладів інтернатного типу Чехословацького періоду представлені великою кількістю фондів. Найпотужнішими за кількістю справ із питань діяльності закладів інтернатного типу, а також особливостей соціального захисту та опіки дітей цього періоду є Ф. 28 «Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород» (1919 - 1938 рр.), який зберігає 24.418 справ та Ф. 37 «Реферат соціальної опіки Підкарпатської Русі, м. Ужгород» (1919 - 1939 рр.), в якому зберігається 2.036 справ. Нижче подаємо більш детальний аналіз цих фондів.

У *Фонді 28 «Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1919 - 1938 рр.»* достатньо повно представлено документи, які характеризують діяльність шкільного реферату – адміністративного відділу Підкарпатської Русі, який керував справами освіти та

шкільництва. Зокрема, тут зберігається переписка шкільного реферату з Міністерством шкільництва та народної освіти Чехословаччини, Земським урядом Підкарпатської Русі, школами та закладами інтернатного типу закарпатського краю щодо: «Правового та матеріального становища вчителів у закладах для глухонімих у Словаччині та Підкарпатській Русі» (оп. 2, спр. 2316, 37 арк., 12.05.1933 – 13.06.1937 pp.), «Призначення вихователя інтернату для дівчат при Мукачівській державній вчительській семінарії» (оп. 2, спр. 884, 37 арк., 30.06.1925 – 28.08.1929 pp.), «Про відкриття дитячого притулку при державному будинку для глухонімих в Ужгороді» (оп. 2, спр. 603, 78 арк., 01.02.1924 – 17.05.1924 pp.); наявні також нормативні документи: «Посадові обов'язки працівників інтернату при державній гімназії в м. Ужгороді» (оп. 2, спр. 2799, 21 арк., 25.10.1936 – 01.11.1936 pp.), «Розпорядження Міністерства шкільництва та народної освіти Про призначення інструкторів у школи для глухонімих» (оп. 2, спр. 2142, 7 арк., 23.06.1932 – 23.03.1936 pp.); статистичні дані: «Списки вихованців інтернатів» (оп. 9, спр. 300, 140 арк., без дати), «Списки школоповинних дітей (глухонімих, сліпих, з фізичними вадами, розумововідсталіх)» (оп. 2, спр. 1405, 143 арк., 08.01.1930 – 28.01.1935 pp.).

В окремих справах наявні документи (статuti, посадові інструкції, протоколи з'їздів тощо), які висвітлюють питання підготовки та підвищення професійної компетентності як медичних, так і педагогічних працівників закладів інтернатного типу: «Статут вчительської спілки глухонімих» (оп. 3, спр. 844, 16 арк., 03.04.1929 – 20.02.1930 pp.), «Про участь у IV З'їзді з вивчення дітей, м. Братислава, 24 вересня 1930 р.» (оп. 2, спр. 1701, 42 арк., 09.10.1930 – 24.11.1930 pp.), «Звіт про поїздку на II З'їзд фахових учителів для глухонімих, м. Пльзень, з 30.06 по 04. 07. 1925 року» (оп. 5, спр. 418, 218 арк., 03.04.1925 – 12.02.1926 pp.), «Протокол перших загальних зборів «Товариства соціальної опіки над сліпими» Підкарпатської Русі та повідомлення дирекціям шкіл про вступ учителів у товариство» (оп. 3, спр. 940, 57 арк., 21.02.1930 – 04.07.1932 pp.), «Кваліфікаційні листи вчителів державного притуку в Севлюші» (оп. 2, спр. 1838, 8 арк., 27.11.1930 – 08.05.1931 pp.).

Велика увага Чехословацьким урядом приділялася питанню запобігання проявів негативної соціальної поведінки в дітей та підлітків. Саме тому, Земським урядом Підкарпатської Русі було видано ряд циркулярів та розпоряджень щодо боротьби з дитячою безпритульністю та жебракування, а також розроблено заходи з їх подолання «Oběžník č. 3. Věc: Žebrota dětí na Podk. Rusi» (оп. 7, спр. 314, 9 арк., 26.11.1935 – 29.01.1936 pp.). Вирішення цього питання відбувалося також шляхом залучення до навчання дітей ромської національності. Зокрема, у справі «Отчет об открытии цыганской школы в г. Ужгороде» (оп. 7, спр. 158, 4 арк., 1926 p.), ми отримуємо інформацію про відкриття першої на теренах Європи циганської школи, а також про особливості її організації та проблеми навчального процесу.

У 1920 р. Чехословацьким урядом був створений Реферат соціальної опіки в м. Ужгороді, інформація про діяльність якого зібрана у *Фонді 37 «Реферат соціальної опіки Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1919 - 1939 pp.»*. Зокрема, важливу інформацію про організацію діяльності дитячих будинків, лікувальних колоній та інших інтернатних закладів подають такі документи: «Статут Чехословацького державного будинку для дітей з відхиленнями у Великому Севлюші (тут: сьогодні м. Виноградів – Ч.М.)» (оп. 1, спр. 430, 30 арк., 27.03.1926 – 20.09.1926 pp.), «Статут дитячого сиротинцю в с. Нересниця» (оп. 1, спр. 396, 75 арк., 27.04.1925 – 05.12.1925 pp.), «Статут притулку для матерів позашлюбних дітей в м. Мукачеві» (оп. 1, спр. 259, 61 арк., 29.01.1923 – 21.11.1923 pp.), «Статут Ради опіки молоді в Підкарпатській Русі, м. Мукачево» (оп. 1, спр. 151, 26 арк., 04.10.1922 – 28.05.1923 pp.), «Посадові інструкції працівників будинку для дітей з відхиленнями у Великому Севлюші» (оп. 1, спр. 262, 22 арк., 16.11.1923 – 15.08.1924 pp.), «Посадові обов'язки працівників закладу для дітей з фізичними вадами в м. Мукачеві» (оп. 1, спр. 430, 30 арк., 27.03.1926 – 20.09.1926 pp.), «Правила внутрішнього розпорядку в Чехословацькому державному будинку для сліпих дітей» (оп. 1, спр. 147, 37 арк., 18.12.1922 – 14.12.1923 pp.), «Розпорядження Міністерства соціальної опіки Про Забезпечення умов праці для

працівників закладів опіки про молодь у Словаччині та Підкарпатській Русі» (оп. 1, спр. 336, 22 арк., 23.08.1924 – 11.12.1925 pp.).

У Ф. 37 наявні розпорядження Міністерства соціальної опіки Чехословаччини, листування з Рефератом соціальної опіки в м. Ужгороді, Мукачівським державним дитячим будинком щодо відкриття дитячих оздоровчих колоній у Бичкові, Вилоку, Чинадієві (оп. 1, спр. 398, 35 арк., 2.07.1925 – 19.07.1926 pp.), у Квасах та Анталовцях (оп. 1, спр. 396, 75 арк., 27.04.1925 – 05.12.1925 pp.), в Полянні (оп. 1, спр. 258, 48 арк., 18.06.1923 – 27.11.1925 pp.). Також у ряді справ Ф. 37 можемо побачити фінансові звіти: Мукачівського державного дитячого притулку (оп. 1, спр. 335, 39 арк., 07.07.1924 – 26.03.1925 pp.), Ужгородського інтернату для глухонімих дітей (оп. 1, спр. 257, 24 арк., 14.02.1923 – 28.12.1923 pp.), Севлюшського будинку для дефектних дітей (оп. 1, спр. 197, 50 арк., 24.12.1923 – 10.03.1924 pp.) та ін.

У роки перебування закарпатських земель у складі Чехословацької республіки вагомою була діяльність уряду, спрямована на захист дитинства та материнства. Зокрема, ряд справ Ф. 37 вміщує документи про створення та діяльність консультацій для матерів і дітей: «Огляд діяльності консультацій охорони материнства та дитинства при відділенні Чехословацького Червоного Хреста в Підкарпатській Русі» (оп. 1, спр. 146, 51 арк., 08.12.1922 – 29.04.1925 pp.), «Звіт Мукачівської дитячої консультації «Нашим дітям» за час від жовтня 1921 р. по травень 1926 р.» (оп. 1, спр. 426, 4 арк., 1926 р.), «Звіт про діяльність консультацій охорони материнства та дитинства відділення Чехословацького Червоного Хреста в Підкарпатській Русі» (оп. 1, спр. 396, 75 арк., 27.04.1925 – 05.12.1925 pp.),

У чехословацький період, подібно до австро-угорського, дітей з дитячих притулків Підкарпатської Русі направляли до дитячих будинків, прийомних сімей або ж на навчання до Чехії та Моравії. Тому, у *Фонді 29 «Президія Цивільного Управління Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1919 - 1928 pp.»* (2.386 справ) представлено справи, які містять переписку дитячих будинків з Президією Цивільної управи Підкарпатської Русі, Товариством Чехословацького Червоного Хреста з цього питання, зокрема до справи включені й списки закарпатських дітей, відправлених до Чехії та Моравії в період з 1920 р. по 1927 р. (оп. 3, спр. 588, 55 арк., 11.05.1927 – 27.05.1927 pp.). Розпорядження Міністерства соціальної опіки Чехословаччини щодо розміщення дітей з Підкарпатської Русі в Чехії та Моравії знаходимо також і у Ф. 37 (оп. 1, спр. 260, 7 арк., 18.01.1923 – 18.04.1923 pp.). Інформація щодо фінансових зобов'язань інших держав, діти з яких перебувають на вихованні в дитячих будинках, прийомних сім'ях Підкарпатської Русі представлена у *Фонді 63 - 30 с «Цивільна управа Підкарпатської Русі в Ужгороді. VI відділ, 1927 р.»* у «Переписці з Міністерством соціальної опіки і установами соціальної опіки про організацію повернення боргів установам соціальної опіки за утримання і виховання дітей-сиріт іноземних держав в дитячих приютах Підкарпатської Русі» (оп. 2, спр. 896, 39 арк., 19.04.1927 – 20.05.1927 pp.).

Фонд 151 «Правління Мукачівської греко-католицької єпархії, м. Ужгород (1646 – 1948 pp.)» містить 58.344 справ. Ми опрацювали тільки ті описи й справи, які інформують про діяльність дитячих притулків, створених при греко-католицьких парафіях. Зокрема, це «Відомості про стан сирітського притулку «Святої сім'ї» в м. Хуст» (оп. 24, спр. 194, 4 арк., 02.06.1939 р.) та діяльність сирітського пансіону для дівчат «Ержебет» в м. Ужгород (оп. 20, спр. 124, 57 арк., 24.08.1918 – 05.12.1918 pp.), (оп. 20, спр. 163, 49 арк., 19.10.1920 – 05.02.1933 pp.). У Ф. 151 знаходимо чимало справ, пов'язаних з перепискою Августина Волошина – відомого політичного, громадського, релігійного та освітнього діяча Закарпаття першої половини ХХ століття – з регентським комісаріатом Підкарпаття та єпископом Мукачівської греко-католицької єпархії щодо надання фінансової допомоги дитячому притулку в м. Хуст (оп. 24, спр. 894, 7 арк., 07.04.1943 – 23.09.1943 pp.), (оп. 24, спр. 529, 5 арк., 01.06.1941 – 11.07.1941 pp.).

Додаткову інформацію про діяльність філіалів, себто відокремлених підрозділів Мукачівського державного дитячого притулку отримуємо з *Фонду 1043 «Філія Мукачівського дитячого будинку, м. Берегове, 1926 - 1944 pp.»* (усього 17 справ), а саме: про

організацію навчального процесу для вихованців дитячого притулку, зокрема питання мови навчання (оп.1, спр. 5, 21 арк., 19.08.1931 – 31.12.1931 рр.), про матеріальне забезпечення притулку (оп. 1, спр. 1, 21 арк., 28.05.1926 – 30.11.1926 рр.), (оп.1, спр. 17, 161 арк., 03.01.1944 – 26.09.1944 рр.), прохання до благодійних організацій про підтримку в організації свят у дитячому притулку (оп.1, спр. 12, 26 арк., 14.01.1939 – 04.12.1939 рр.) і т.ін.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши великий масив архівних джерел Державного архіву Закарпатської області та з урахуванням хронології можемо констатувати, що наше дослідження діяльності закладів інтернатного типу базується на аналізі на узагальненні даних про: Австро-Угорський період 4 фондами, 16 справами; Чехословацький період – 8 фондами, 127 справами; Угорський період – 5 фондами, 27 справами. Аналіз фондів та справ дозволяє виокремити такі групи документів: 1) нормативні акти (закони, циркуляри, накази, розпорядження Міністерств, територіальних управлінь освітою та соціальною опікою тощо); 2) звітна інформація (статистичні дані про кількість закладів інтернатного типу, вихованців, фінансові звіти); 3) навчально-виховна документація (класні журнали, табелі); 4) матеріали роботи конференцій, з'їздів, курсів підвищення кваліфікації працівників закладів інтернатного типу, посадові інструкції; 5) особові справи вихованців закладів інтернатного типу. Їх вивчення дозволяє системно й ґрунтовно дослідити процес становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття, обґрунтувати соціально-педагогічні основи та тенденції їх розвитку на різних історичних етапах. Перспективними напрямками подальших розвідок є системний аналіз змісту архівних джерел інших історичних періодів, введення їх до наукового обігу.

Джерела та література

1. Історичне джерелознавство: Підручник / Ярослав Степанович Калакура, Ірина Нінеліївна Войцехівська, Світлана Федорівна Павленко та ін. –К.: Либідь, 2002. – 488 с.
2. Перелік фондів Державного архіву Закарпатської області / Державний архів Закарпатської області. Повітовий музей Сату-Маре. Румунія. – Ужгород – Сату-Маре, 2004. – 186 с.

References

1. Kalakura Ya. S., Voitsekhivska I. N., Pavlenko S. F. ed. 2002. Istorychne dzhereloznavstvo [Historical Source Studies] Kyiv: Lybid.
2. Derzhavnyi arkhiv Zakarpatskoi oblasti. Povitovyi muzei Satu-Mare. Rumuniia ed. 2004. Perelik fondiv Derzhavnoho arkhivu Zakarpatskoi oblasti [List of funds of the State Archives of the Transcarpathian region] Uzhhorod – Satu-Mare.

Черепаня Мария. Архивные источники о деятельности учреждений интернатного типа в Закарпатье первой половины ХХ века. Цель исследования. Осуществить ретроспективный анализ архивных источников на предмет отражения в них деятельности учреждений интернатного типа (детских приютов / домов, детских поселений, вспомогательных школ и специальных учреждений) в Закарпатье первой половины ХХ века. **Методы исследования:** поисково-библиографический - с целью изучения архивных, фондов, описаний и библиографических изданий; контент-анализа архивных материалов (законов, приказов, распоряжений руководящих органов власти; переписки, отчетная документация, статистическая информация и т.д.); хронологический, ретроспективного логико-системного анализа - как основа изучения становления и развития учреждений интернатного типа Закарпатье первой половины ХХ века. **Результаты исследования.** Достоверность историко-педагогических исследований обеспечивается использованием архивных источников. Их объективный и системный анализ дает основания для обобщений и выводов относительно деятельности учреждений интернатного типа (детских приютов/домов, детских поселений, вспомогательных школ и специальных учреждений) в контексте разработанной периодизации (I этап – 1901 - 1919 - австро-венгерский период (создание нормативно-правовой базы для функционирования государственных учреждений интернатного типа), II этап – 1919 - 1938 - чехословацкий период (совершенствование системы образовательно-воспитательной работы в учреждениях интернатного типа) III этап – 1939 - 1944 - венгерский период (распространение влияния на развитие интернатного образования религиозных и общественных организаций)) и с учетом особенностей образовательной и социальной политики государств, в состав которых территориально входило Закарпатье в течение первой половины ХХ века.

Ключевые слова: учреждения интернатного типа, архивные источники, Закарпатье.

Cherepania Mariia. Archive sources about the residential institutions activity in the Transcarpathia in the first half of the 20th century.

The purpose of the study is the archival sources which reflect the residential institutions (orphanages / homes, children's settlements, auxiliary schools and special institutions) activity in Transcarpathia in the first half of the twentieth century retrospective analysis.

The method of the study: bibliographic search is for the purpose of studying archives, foundations, descriptions and bibliographic publications; archival materials (laws, orders, orders of the governing authorities, correspondence, accounting documentation, statistical information, etc.) content analysis; chronological, retrospective logical-system analysis as a basis for studying the residential institutions formation and development in the Transcarpathian region in the first half of the twentieth century.

Here are the research results and scientific novelty. The State Archives of the Transcarpathian region archival sources study and taking into account the chronology (the first stage - 1901-1919 - Austro-Hungarian period (the residential type state institutions functioning the legal basis creation); the second stage - 1919 - 1938 - Czechoslovak period (the educational and educational work of residential institutions system improvement), the third stage - 1939 - 1944 - the Hungarian period (the religious and public organizations influence on boarding school education development) of our research we can state that our research is based on the analysis of summarizing information on: Austro-Hungarian period 4 funds, 16 cases; Czechoslovak period - 8 funds, 127 cases; Hungarian period - 5 funds, 27 cases. The analysis of funds and cases allows to select the following groups of documents: 1) normative acts (laws, circulars, orders, orders of the Ministries, territorial departments of education and social welfare, etc.); 2) reporting information (statistics on the residential institutions number, pupils, financial statements); 3) educational documents (class journals, tabs); 4) materials of work of conferences, congresses, training courses for residential institutions employees, job descriptions; 5) the boarding type institutions pupils' personal affairs.

Here is the practical significance of the study. Materials for publication, its main provisions and conclusions can be used during the teaching of such disciplines as: "History of Pedagogy", "Pedagogy", "Comparative Pedagogy", and they can also be used to write scientific historical and pedagogical studies.

Key word: boarding schools, archival sources, Transcarpathia.

Стаття надійшла до редколегії 01.06.2019 р.

Розділ II. Інноваційні процеси в освіті

УДК 378.018.8:33-051

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Олександр Кірдан,

кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри економіки та соціально-поведінкових наук, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна, kirdan_alex@ukr.net

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-67-73>

Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що з 2005 р. розпочався процес удосконалення нормативно-правового забезпечення професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти, який триває й до нині..

Мета і завдання. Мета статті – проаналізувати нормативно-правове забезпечення професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти. Завдання – встановити та дослідити зміст основних законодавчо-нормативних документів, які регулюють професійну підготовку майбутніх економістів у системі неперервної освіти.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження використано загальнонаукові та конкретно наукові методи: аналіз змісту нормативних документів та наукових праць вітчизняних дослідників, узагальнення змістового наповнення нормативно-правових документів, систематизація нормативних документів за принципом верховенства права та хронологічним принципом.

Результати роботи та ключові висновки. Проаналізовано основні нормативні документи, які регулюють професійну підготовку майбутніх економістів у системі неперервної освіти, а саме: Національну рамку кваліфікацій, закони України «Про вищу освіту», «Про освіту», постанови Кабінету Міністрів, накази Міністерства освіти і науки України та ін. На основі їх аналізу встановлено, що державне замовлення на підготовку майбутніх економістів оновлюється щороку, а його нормативний складник визначено законом України «Про формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів». Вказані та проаналізовані автором чинні закони України та підзаконні нормативно-правові акти щодо професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти згруповано за принципом верховенства права та хронологічним принципом. Вказано на актуальність дослідження питань запровадження чотири циклової системи підготовки фахівців з вищою економічною освітою (молодший бакалавр – бакалавр – магістр – доктор філософії (PhD)); затвердження та уведення в дію стандартів вищої освіти з економічних спеціальностей.

Ключові слова: нормативно-правове регулювання, державна освітня політика, освітній ступінь, галузь знань, стандарт вищої освіти, спеціальність.

Вступ. Постановка проблеми у загальному вигляді та зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Відповідно до обраного Україною курсу, що спрямований на інтеграцію в європейський освітній простір і приєднанням до Болонського процесу, постала потреба приведення у відповідність до європейських стандартів системи вищої економічної освіти. Це детермінувало оновлення нормативно-законодавчого забезпечення професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти, а відтак прийнято низку нормативно-правових документів, спрямованих на врегулювання цього процесу. Нині на законодавчому та інституційному рівнях (на рівні закладу вищої освіти) прийнято та імплементовано низку нормативних та підзаконних актів, що є складниками нормативно-правового регулювання професійної підготовки майбутніх економістів та втілюють основні напрями державної політики у цій сфері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реформуванню системи вищої освіти в Україні присвячено наукові праці В. Андрущенка, С. Квіта, В. Кременя, В. Лугового,

В. Огнев'юка та ін. Актуальним питанням реформування освіти в Україні присвячено монографію за ред. С. Лондара [1]. Проблема аналізу нормативно-правового забезпечення професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти не знайшла належного висвітлення у працях вітчизняних науковців. Окремі її складники розглянуто у наукових розвідках Г. Дутки, Є. Іванченко, Т. Качеровської, Т. Коваль, С. Тарасової, В. Третька, Т. Поясок та ін. у контексті теоретичних, методичних та організаційних засад професійної підготовки майбутніх економістів в умовах ступеневої освіти. У своїх попередніх працях ми узагальнили положення нормативних документів щодо стандартизації вищої економічної освіти в Україні [3], конкретизували нормативно-правове забезпечення розвитку вищої економічної освіти в Україні у 1991–2018 рр. [2]. Однак, зважаючи на інтенсивний процес реформування системи вищої освіти України, вважаємо актуальним завданням окреслення сучасного нормативно-правового поля професійної підготовки майбутніх економістів.

Мета статті – проаналізувати нормативно-правове забезпечення професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти.

Для досягнення мети дослідження використано загальнонаукові та конкретно наукові **методи**, а саме: аналіз нормативних документів та наукових праць, порівняння, класифікація, узагальнення, систематизація.

Результати дослідження. Виклад основного матеріалу. До основних законодавчих актів, які регулюють процес професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти зараховуємо закони України «Про освіту» [6], «Про вищу освіту» [5], «Про наукову і науково-технічну діяльність» [10], постанови Кабінету Міністрів [4; 7–9; 12], накази Міністерства освіти і науки України [11] та ін.

Одним із перших кроків для становлення в Україні європейської моделі професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти стало затвердження постановою Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011 р. Національної рамки кваліфікацій (НРК) [7]. Саме НРК стала основоположним документом з узагальненим описом кваліфікаційних рівнів, структурованим за компетентностями; її запровадження стало основою для визначення норм Закону України «Про вищу освіту» щодо ступенів та рівнів вищої освіти відповідно до європейських стандартів.

Соціальне замовлення на підготовку майбутніх економістів оновлюється щороку, його нормативний складник визначено законом України «Про формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів» [13].

Так серед основних засад державної освітньої політики та принципів освітньої діяльності, які закладено в Законі України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII (із змінами, внесеними згідно із Законами № 2657-VIII від 18.12.2018, ВВР, 2019, № 5, ст.33 № 2661-VIII від 20.12.2018, ВВР, 2019, № 5, ст.35), з огляду на досліджувану проблему, вважаємо: людиноцентризм; верховенство права; забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності; забезпечення рівного доступу до освіти; науковий характер освіти; різноманітність освіти; цілісність і наступність системи освіти; відповідальність і підзвітність органів управління освітою та закладів освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності перед суспільством; інтеграція з ринком праці; нерозривний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями; свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності; академічна доброчесність; академічна свобода; гуманізм; демократизм; єдність навчання, виховання та розвитку; виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій; формування усвідомленої потреби в дотриманні Конституції та законів України, нетерпимості до їх порушення; формування громадянської культури та культури демократії; державно-громадське партнерство; державно-приватне партнерство; сприяння навчанню впродовж життя; інтеграція у міжнародний освітній та науковий простір;

доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою [6].

Професійна підготовка майбутніх економістів у системі неперервної освіти, врегульована статтею 10 Закону, згідно якої виокремлено такі ступені: фахова передвища освіта, яка відповідає п'ятому рівню НРК; початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти, який відповідає шостому рівню НРК; перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, який відповідає сьомому рівню НРК; другий (магістерський) рівень вищої освіти, який відповідає восьмому рівню НРК; третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень вищої освіти, який відповідає дев'ятому рівню НРК [6].

Імплементація Закону України «Про вищу освіту» безпосередньо пов'язана з питанням розвитку професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти, оскільки передбачено функціонування єдиної освітньої системи підготовки бакалаврів, магістрів, а також започатковано підготовку докторів філософії на третьому – освітньо-науковому – рівні вищої освіти й урегульовано нормативно-правове її забезпечення [5].

Відповідно до положень статті 10 значимими, з огляду на досліджувану проблему, є положення щодо стандарту вищої освіти, який трактовано як «сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності» та конкретизовано механізм їх розроблення та упровадження [5].

Перелік спеціальностей, за якими здійснюється професійна підготовка майбутніх економістів у системі неперервної освіти, затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [8]. Для організованого забезпечення переходу закладів вищої освіти на новий перелік спеціальностей Міністерством освіти і науки України у наказі від 06.11.2015 р. № 1151 «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266» розроблено і затверджено Таблицю відповідності Переліку спеціальностей (Перелік 2011) та Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (Перелік 2015) та деталізовано процедуру узгодження актів закладів вищої освіти з МОН України. Фактично вищевказаний нормативний документ посприяв суттєвому зменшенню кількості економічних спеціальностей, а саме: до галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» зараховано спеціальність 051 «Економіка», а до галузі 29 «Міжнародні відносини» – 291 «Міжнародні відносини, суспільна комунікація та регіональні студії», 292 «Міжнародні економічні відносини» та 293 «Міжнародне право» [11].

Як ми відмічали раніше [3], новий етап стандартизації вищої економічної освіти пов'язаний із затвердженням Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти та введенням їх в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 01.06.2016 р. № 600. У 2018 р. уведено в дію наказами МОН України сім стандартів вищої освіти з економічних спеціальностей.

Нормативно-правове регулювання професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти нерозривно пов'язане із створенням та діяльністю Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти [12] та введенням в дію 1 вересня 2017 р. постанови Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187 «Про затвердження ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти». Даний документ містить нові вимоги щодо провадження освітньої діяльності закладами вищої освіти та встановлює низку індикаторів відповідності її кадрового, навчально-методичного, інформаційного забезпечення [9].

Отже, нами проаналізовано чинні закони України та підзаконні нормативно-правові акти, що регулюють професійну підготовку майбутніх економістів у системі неперервної освіти, які схематично згруповано за принципом верховенства права та хронологічним принципом та представлено нами у табл. 1.

Таблиця 1.

Структура нормативно-правового забезпечення професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти

Закони України	Постанови Кабінету Міністрів України	Накази Міністерства освіти і науки України
Закон України «Про формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів» від 20.11.2012 № 5499-VI	Постанова КМУ «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23.11.2011 № 1341	Наказ МОН України «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266»: (Таблиці відповідності нових і попередніх спеціальностей) від 06.11.2015 № 1151
Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII	Постанова КМУ «Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти» від 15.04.2015 № 244	Наказ МОН України «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» від 01.06.2016 № 600
Закон «Про ліцензування видів господарської діяльності» від 02.03.2015 № 222-VIII	Постанова КМУ «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 29.04.2015 № 266	Наказ МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти від 29.10.2018 за № 1172)
Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність» від 26.11.2015 № 848-VIII	Постанова КМУ «Про затвердження ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» від 30.12.2015 № 1187	Наказ МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 051 «Економіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти від 13.11.2018 за № 1244)
Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII	Постанова КМУ «Деякі питання реалізації статті 54 Закону України «Про вищу освіту» від 19.08.2017 № 656	Наказ МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти від 13.11.2018 за № 1243)
		Наказ МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 071 «Облік і оподаткування» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти від 19.11.2018 за № 1260)
		Наказ МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 075 «Маркетинг» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти від 05.12.2018 за № 1343

Продовження Таблиці 1.

Закони України	Постанови Кабінету Міністрів України	Накази Міністерства освіти і науки України
		Наказ МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти від 29.10.2018 р. № 1165 05.12.2018 р. № 1338 (зміни)
		Наказ МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 072 «Фінанси, банківська справа та страхування» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти від 24.05.2019 за № 729

Висновки. Отже, аналіз нормативно-правового забезпечення професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти бази дає змогу констатувати, що долучення України з 2005 р. до Болонського процесу детермінувало необхідність удосконалення нормативної бази. Першочерговими кроками стало прийняття Національної рамки кваліфікацій (2011 р.), законів України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.) та ін. Нормативне регулювання галузевої структуризації професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти у розрізі галузей знань та спеціальностей закріплене постановою Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» та наказом МОН України від 06.11.2015 р. № 1151 «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266».

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у питаннях запровадження чотири циклової системи підготовки фахівців з вищою економічною освітою (молодший бакалавр – бакалавр – магістр – доктор філософії (PhD)); затвердження та уведення в дію стандартів вищої освіти з економічних спеціальностей.

Джерела та література

1. Актуальні питання реформування освіти в Україні : монографія / за ред. С. Л. Лондара ; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2018. 246 с.
2. Кірдан О.П. Нормативно-правове забезпечення розвитку вищої економічної освіти в Україні (1991–2018 рр.) / О.П. Кірдан // Управління навчальними закладами: теорія, історія, практика: матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару (м. Умань, 22 травня 2018 р.) : в 2 ч. Ч. 2. / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини ; [відп. за вип.: Кірдан О.Л.]. – Умань. – 2018. – С. 40-43.
3. Кірдан О.П. Професійна підготовка майбутніх економістів у контексті стандартизації вищої освіти / О.П. Кірдан // Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії» – Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – №6. – Кн.2. – Том IV (82). – К.: Гнозис, 2018. – С. – 28 – 36. Режим доступу: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/10823>
4. Постанова КМУ від 1 лютого 2017 р. № 53 «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=5090>
5. Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556–VII // Законодавство України / Верхов. Рада України. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>
6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145–VIII // Законодавство України / Верхов. Рада України. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] : постанова Каб. Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341 // Законодавство України / Верхов. Рада України. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>

8. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266 [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>
9. Про затвердження ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 року № 1187. [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-p>.
10. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26 листоп. 2015 р. № 848-VIII // Законодавство України / Верхов. Рада України. [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/848-19/page>
11. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266: наказ МОН України від 06.11.2015 № 1151 [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>
12. Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти : постанова Каб. Міністрів України від 15 квіт. 2015 р. № 244 // Законодавство України / Верхов. Рада України. [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/244-2015-p>
13. Про формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів : Закон України від 20 листоп. 2012 р. № 5499-VI // Законодавство України / Верхов. Рада України. [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/5499-17>

References

1. Aktual'ni py'tannya reformuvannya osvity` v Ukrayini : monografiya / za red. S. L. Londara ; DNU «Insty`tut osvity`noyi anality`ky`». Ky`yiv, 2018. 246 s.
2. Kirdan O.P. Normaty`vno-pravove zabezpechennya rozvy`tku vy`shhoyi ekonomichnoyi osvity` v Ukrayini (1991–2018 rr.) / O.P. Kirdan // Upravlinnya navchal`ny`my` zakladamy`: teoriya, istoriya, prakty`ka: materily` Vseukrayins`kogo naukovoprakty`chnogo seminaru (m. Uman`, 22 travnya 2018 r.) : v 2 ch. Ch. 2. / Umans`ky`j derzhavny`j pedagogichny`j universy`tet imeni Pavla Ty`chy`ny` ; [vidp. za vy`p.: Kirdan O.L.]. – Uman`. – 2018. – S. 40-43.
3. Kirdan O.P. Profesijna pidgotovka majbutnix ekonomistiv u konteksti standarty`zacyi vy`shhoyi osvity` / O.P. Kirdan // Vseukrayins`ky`j naukovoprakty`chny`j zhurnal «Dy`rektor shkoly`, liceyu, gimnaziyi» – Special`ny`j tematy`chny`j vy`pusk «Vy`shha osvita Ukrayiny` u konteksti integracyi do yevropejs`kogo osvity`noho prostoru». – #6. – Kn.2. – Tom IV (82). – K.: Gnozy`s, 2018. – S. – 28 – 36. Rezhy`m dostupu: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/10823>
4. Postanova KMU vid 1 lyutogo 2017 r. # 53 «Pro vnesennya zmin do postanovy` Kabinetu Ministriv Ukrayiny` vid 29kvitnya 2015 r. # 266» [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=5090>
5. Pro vy`shhu osvitu : Zakon Ukrayiny` vid 1 ly`p. 2014 r. # 1556–VII // Zakonodavstvo Ukrayiny` / Verxov. Rada Ukrayiny`. – Rezhy`m dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>
6. Pro osvitu : Zakon Ukrayiny` vid 05.09.2017 r. # 2145–VIII // Zakonodavstvo Ukrayiny` / Verxov. Rada Ukrayiny`. – Rezhy`m dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Pro zatverdzhennya Nacional`noyi ramky` kvalifikacij [Elektronny`j resurs] : postanova Kab. Ministriv Ukrayiny` vid 23 ly`stop. 2011 r. # 1341 // Zakonodavstvo Ukrayiny` / Verxov. Rada Ukrayiny`. – Rezhy`m dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>
8. Pro zatverdzhennya pereliku galuzej znan` i special`nostej, za yaky`my` zdiysnyuyet`sia pidgotovka zdobuvachiv vy`shhoyi osvity`: postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny` vid 29.04.2015 r. # 266 [Elektronny`j resurs]. – rezhy`m dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>
9. Pro zatverdzhennya licenzijny`x umov provadzhennya osvity`noyi diyal`nosti zakladiv osvity` : postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny` vid 30 grudnya 2015 roku # 1187. [Elektronny`j resurs]. – rezhy`m dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-p>.
10. Pro naukovu i naukovotexnichnu diyal`nist` : Zakon Ukrayiny` vid 26 ly`stop. 2015 r. # 848–VIII // Zakonodavstvo Ukrayiny` / Verxov. Rada Ukrayiny`. [Elektronny`j resurs]. – rezhy`m dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/848-19/page>
11. Pro osoby`vosti zaprovadzhennya pereliku galuzej znan` i special`nostej, za yaky`my` zdiysnyuyet`sia pidgotovka zdobuvachiv vy`shhoyi osvity`, zatverdzhеного постановою Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. # 266: наказ МОН України від 06.11.2015 # 1151 [Elektronny`j resurs]. – rezhy`m dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>
12. Pro utvorennya Nacional`nogo agentstva iz zabezpechennya yakosti vy`shhoyi osvity` : postanova Kab. Ministriv Ukrayiny` vid 15 kvit. 2015 r. # 244 // Zakonodavstvo Ukrayiny` / Verxov. Rada Ukrayiny`. [Elektronny`j resurs]. – rezhy`m dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/244-2015-p>
13. Pro formuvannya ta rozmishhennya derzhavnogo zamovlennya na pidgotovku faxivciv, naukovy`x, naukovopedagogichny`x ta robitny`chy`x kadriv, pidvy`shhennya kvalifikacyi ta perepidgotovku kadriv : Zakon Ukrayiny`

vid 20 ly`stop. 2012 r. # 5499-VI // Zakonodavstvo Ukrainy / Verxov. Rada Ukrainy. [Elektronny`j resurs]. – rezhy`m dostupu: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/5499-17>

Кирдан Александр. Нормативно-правовое обеспечение профессиональной подготовки будущих экономистов в системе непрерывного образования. *Актуальность* темы исследования обусловлена тем, что с 2005 г. начался процесс совершенствования нормативно-правового обеспечения профессиональной подготовки будущих экономистов в системе непрерывного образования, который продолжается и в настоящее время.

Цель и задачи. Цель статьи – проанализировать нормативно-правовое обеспечение профессиональной подготовки будущих экономистов в системе непрерывного образования. Задачи – установить и исследовать содержание основных законодательно-нормативных документов, регулирующих профессиональную подготовку будущих экономистов в системе непрерывного образования.

Методы исследования. Для достижения цели исследования использованы общенаучные и конкретно научные методы: анализ содержания нормативных документов и научных трудов отечественных исследователей, обобщение содержательного наполнения нормативно-правовых документов, систематизация нормативных документов по принципу верховенства права и хронологическому принципу.

Результаты работы и ключевые выводы. Проанализированы основные нормативные документы, регулирующие профессиональную подготовку будущих экономистов в системе непрерывного образования, а именно: Национальную рамку квалификаций, законы Украины «О высшем образовании», «Об образовании», постановления Кабинета Министров Украины, приказы Министерства образования и науки Украины и др. На основе их анализа установлено, что государственный заказ на подготовку будущих экономистов обновляется ежегодно, а его нормативный составленная определена законом Украины «О формировании и размещении государственного заказа на подготовку специалистов, научных, научно-педагогических и рабочих кадров, повышение квалификации и переподготовку кадров». Указанные и проанализированные автором действующие законы Украины и подзаконные нормативно-правовые акты по профессиональной подготовке будущих экономистов в системе непрерывного образования сгруппированы по принципу верховенства права и хронологическому принципу. Указано на актуальность исследования вопросов введения четырех цикловой системы подготовки специалистов с высшим экономическим образованием (младший бакалавр - бакалавр - магистр - доктор философии (PhD)); утверждение и введение в действие стандартов высшего образования по экономическим специальностям.

Ключевые слова: нормативно-правовое регулирование, государственная образовательная политика, образовательная ступень, отрасль знаний, стандарт высшего образования, специальность.

Kirdan Oleksandr. The normative-legal regulation of the professional training of future economists in the system of continuous education.

The purpose and the tasks. The purpose of the paper is to analyze the legal and regulatory framework for the training of future economists in the system of continuing education. The task - to establish and explore the content of the main legislative and regulatory documents that regulate the training of future economists in the system of continuing education.

Materials and methods of research. To achieve the purpose of the study general scientific and specific scientific methods were used: analysis of the content of normative documents and scientific works of domestic researchers, generalization of content of normative legal documents, systematization of normative documents on the principle of rule of law and chronological principle.

The analysis of normative and legal provision of training of future economists in the system of continuous education of the database made it possible to state that since 2005 the process of improving the normative base has begun. The main documents are analyzed, namely: the National Qualifications Framework, the Laws of Ukraine "On Higher Education", "On Education", the Cabinet of Ministers' Decrees, the orders of the Ministry of Education and Science of Ukraine, etc. On the basis of the analysis of normative documents, it was established that the state order for the training of future economists is updated annually, and its normative component is determined by the law of Ukraine "On the formation and placement of a state order for the training of specialists, scientific, scientific and pedagogical and labor personnel, training and retraining of personnel". Specified and analyzed by the author current laws of Ukraine and sub-normative legal acts on the training of future economists in the system of continuous education are schematically grouped according to the rule of law principle and chronological principle. It is indicated on the urgency of the issues of introduction of four cycles of training of specialists with higher economic education (the younger bachelor - the bachelor - the master - the doctor of philosophy (PhD)); approval and putting into operation of the standards of higher education in economic specialties.

Key words: normative-legal regulation, state educational policy, educational degree, branch of knowledge, higher education standard, specialty.

Стаття надійшла до редколегії 05.06.2019 р.

ДО ПИТАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Надія Кравець

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м.Івано-Франківськ, Україна

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-74-78>

Мета дослідження. У статті розкриваються питання естетичного виховання дітей засобами народної педагогіки. Зазначено, що становлення й розвиток особистості – складний і багатогранний процес. Дитина не може формуватися, виховуватися як особистість та індивідуальність без соціально зумовленого задоволення її людських потреб, а також поза суспільними стосунками, поза колективом та сім'єю. Через різні життєві обставини вона потрапляє у певне середовище, де склався певний соціальний устрій, функціонують стійкі національні традиції. Саме це середовище є зовнішнім чинником, який визначає місце дитини в системі суспільних стосунків та особливості її особистісного розвитку. **Методи дослідження.** Представлено у наукових дослідженнях питання естетичного виховання, розкрито засоби української народної педагогіки у естетичному вихованні. **Результати.** Наголошено на актуальності подальшої розробки даних питань на сучасному рівні.

Ключові слова: естетичне виховання, розвиток особистості, українська народна педагогіка, родина, сім'я, традиції

Постановка проблеми. Становлення й розвиток особистості – складний і багатогранний процес. Дитина не може формуватися, виховуватися як особистість та індивідуальність без соціально зумовленого задоволення її людських потреб, а також поза суспільними стосунками, поза колективом та сім'єю. Через різні життєві обставини вона потрапляє у певне середовище, де склався певний соціальний устрій, функціонують стійкі національні традиції. Саме це середовище є зовнішнім чинником, який визначає місце дитини в системі суспільних стосунків та особливості її особистісного розвитку.

Родина відіграє у вихованні дітей вирішальну роль. У сім'ї відбувається формування характеру кожної людини, її особистісних рис і національної свідомості. Саме тут закладаються основи становлення особистості та його естетичне виховання засобами народної педагогіки [2].

Народна педагогіка, базуючись на життєвих спостереженнях з практики родинного виховання, характеризується глибоким психологізмом та розумінням природи людських взаємовідносин. В її основі – гуманістичні методи виховання. Українська народна педагогіка відображає виховні ідеали свого народу, мету та засоби виховання, реалізація яких сприяє формуванню у дітей кращих рис національного характеру [3].

Одним із шляхів підвищення ефективності естетичного виховання на засадах української народної педагогіки є використання форм і засобів роботи з батьками, які ґрунтуються на народнопедагогічних традиціях родинного виховання. Безперечно, вихованню дітей притаманний суб'єктивний характер, що залежить морально-психологічного клімату родини, від рівня сформованості педагогічної культури батьків, тривалості і характеру спілкування з дітьми, родинних традицій тощо [1].

Аналіз наукових публікацій з проблеми дослідження. Аналіз численних наукових праць досліджуваного періоду і сучасності свідчить про те, що проблеми естетичного виховання в різних аспектах розроблялися досить плідно. Філософські проблеми естетичного виховання особистості розкрили В.Кудін, Л.Левчук, В.Мазепа, О.Семашко та ін.; загальнопедагогічні та психологічні – І.Зязюн, О.Олексюк, Г.Троцько, Ж.Юзвас та ін.

Проблему естетичного виховання й естетичної освіти школярів досліджували М.Артеменко, І.Зязюн, Л.Коваль, Н.Миропольська, А.Щербо, Г.Шевченко та ін.

Питання естетичного виховання аналізували відомі педагоги А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький. Сучасні вчені Л. Аристова І. Бех, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін. висвітлюють питання естетичного виховання, розглядаючи естетичне виховання як в широкому (соціальному) значенні, так й у вузькому (сугубо педагогічному).

Мета статті – розглянути поняття естетичного виховання у наукових дослідженнях, проаналізувати естетичне виховання дітей засобами української народної педагогіки.

Матеріал і методи дослідження. У статті використані теоретичні методи дослідження (аналіз психологічної та педагогічної літератури), що дали змогу розробити концептуальні підходи з дослідження естетичного виховання дітей засобами української народної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. У понятті „естетичне виховання” ключовою дефініцією є „естетичне” – метакатегорія естетики, що аналізує емоційно-ціннісне ставлення людини до навколишньої дійсності та її потенційні здібності до творчості. Крім того, „естетичне” визначається як найважливіший елемент загальної культури людини, а також як одна з функцій мистецтва, що потенційно формує творчу особистість, яка самореалізується в процесі соціалізації [6].

У педагогічній літературі „естетичне виховання” у вузькому сенсі розглядається як соціально визначена цілеспрямована підготовка людини до естетичного сприйняття. У більш широкому сенсі – це соціально й культурно обумовлена частина процесу соціалізації, яка формує в людини емоційно-ціннісне ставлення до дійсності, спрямована на активізацію сутнісних сил людини, що розвивають її здібності до художньої творчості, до повноцінного якісного перетворення соціокультурного простору, суб'єктом якого вона є [9].

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури виявив, що в теорії педагогіки естетичне виховання трактується на основі розуміння його як формування естетичного ставлення людини до дійсності. Сучасна педагогіка розглядає естетичне виховання як один з універсальних аспектів культури особистості, що забезпечує її рівень відповідно до соціального й психофізичного розвитку людини під впливом мистецтва та інших об'єктів і явищ [6].

На основі аналізу сучасних досліджень з проблем художньої педагогіки можна визначити естетичне виховання як цілеспрямований процес формування людини, здатної з позицій естетичного ідеалу не тільки сприймати прекрасне, але жити й творити за законами краси. Естетична культура трактується в літературі як сукупність усіх аспектів матеріального та духовного життя, які безпосередньо впливають на людину і сприяють формуванню в неї специфічних духовних сил, спрямованих на сприймання, розуміння та створення різноманітних конкретно-почуттєвих цінностей.

У структурі естетичної культури особистості можна виділити функціональні елементи: естетичну свідомість, що включає в себе естетичне сприйняття; естетичні емоції та почуття; естетичну потребу; естетичну діяльність; естетичну оцінку; естетичний смак; естетичний ідеал. Особистість, що визначається естетичною культурою, характеризується, в першу чергу, розвиненістю естетичної свідомості й активністю в естетичній діяльності. Таким чином, особистість як суб'єкт освітнього процесу формує та саморозвиває свою естетичну культуру шляхом особистісного діяльнісного ставлення до процесів та явищ, які відбуваються в навколишньому середовищі.

Аналізуючи функції естетичного виховання в системі особистісно орієнтованої освіти, можна виділити основні критерії естетично розвинутої особистості. Це естетична свідомість, естетичні почуття та естетична діяльність, які у своїй взаємодії створюють всю систему загальних естетичних якостей. Критеріальні оцінки естетичного розвитку повинні всебічно охоплювати різноманітні прояви особистості стосовно до природи, суспільства, власності, праці, себе [7].

Продовжувалося вивчення і розробка нових ідей естетичного виховання та їх упровадження у процес естетичного формування особистості такими авторами, як В. Андрущенко, В. Бутенко, М. Верб, О. Рудницька, Г. Шевченко та інші.

Питання естетичного виховання досліджуються філософами, розпочинаючи від Арістотеля і завершуючи сучасними авторами. У них віднаходимо загальнометодологічні засади щодо суті, мети, місця і значення естетичного виховання і прекрасного в житті суспільства та окремої особи [5].

Традиційно питання естетичного формування особистості й суспільства розглядалися письменниками, літературознавцями, діячами науки і культури. До цієї категорії авторів ми відносимо таких відомих мислителів і поетів, як Г. Сковорода, В. Белінський, М. Добролюбов, В. Вересаєв, М. Чернишевський. В працях цих авторів ставилися питання про універсальний та унікальний характер естетичної культури й естетичного виховання. Доводилась ідея щодо провідної ролі естетичного виховання у розвитку почуттєво-емоційної та духовної сфери діяльності, у вихованні моральних переконань, вишуканості у поведінці.

Ідеї естетичного виховання широко представлені у класичній педагогічній літературі. Ідеї Я. Коменського втілювалися у принципах, пошуках форм організації навчальної діяльності, відбору змісту освіти й методів навчання, віднайшовши своє втілення у роздумах про те, що дитина, учень має право на таке навчання і виховання, щоб у руках його була справа конкретна, а в голові – продуктивна думка, а почуттєва сфера мала можливість переживати приємні емоції [4].

У К.Ушинського представлено низку факторів розвитку особистості. Особлива роль відводилася природі, яка для виховання душі значила більше, ніж аудиторні (класні) заняття [5].

Надзвичайно плідотворним є визначення Г. Шевченко закономірностей процесу естетичного виховання, особливо щодо формування естетичного ставлення дітей до дійсності й мистецтва [7, с. 67-95] та розвитку естетичної активності [7, с. 135-140]. Власне естетична активність як позитивне емоційно-почуттєве забарвлення відносин особи з довкіллям і є найбільшою соціальною цінністю, якій підкорюється освітній процес.

Побачити, відчувати прекрасне у мистецтві та в житті бажано так, щоб здивуватися тій красі та запитати себе: чому і як я хочу й можу втілювати високе і прекрасне в житті.

Збірники, методичні матеріали про естетичне виховання видаються в різних країнах не тільки заради розкриття нових теоретичних і методологічних засад, а й для того, щоб краса, високі естетичні почуття і вчинки вчили запобігання конфліктів, непорозумінь, напруження і тероризму, сприяли б злагоді, гармонії, загальному добробуту.

Розглядаючи питання розвитку естетичного смаку, автори вважають, що його показником є вибір художніх творів. А соціальне середовище допомагає такий вибір зробити найбільш правильним [9, с. 65-239].

Так, у процесі естетичного виховання необхідно постійно враховувати два головні завдання, як-от: об'єктивні вимоги суспільства, держави щодо всебічного і гармонійного розвитку особистості, що відбувається під час масових форм виховної роботи. А з другого боку специфіка духовного світу окремої людини полягає в її окремості, в її внутрішньому автономному світі й індивідуальних переживаннях під впливом прекрасного, трагічного, комічного чи потворного.

Система естетичного виховання дітей спрямовувалася на:

- забезпечення засвоєння дітьми естетичних знань, розширення загальнокультурного кругозору;
- розвиток естетичних і творчих здібностей;
- використання здобутих знань та наявних здібностей у практичній діяльності;
- організацію засвоєння духовної, історичної та культурної спадщини українського народу;
- обговорення з дітьми під час навчально-виховного процесу питань естетичної проблематики [9].

Отже, естетичне виховання впродовж останнього століття розглядалося як важливий складник загального процесу формування особистості дитини, що пояснюється його універсальною та інтегральною суттю. Як правило, відзначалося, що в основі естетичного

сприйняття світу та його оцінювання лежить почуттєва сфера, яка стосується всіх без винятку видів діяльності.

Сучасній педагогіці відомо, що дошкільне дитинство – це вік, коли закладаються основи фізичного та психічного здоров'я людини. Успішне формування картини світу засобами уявлень про свій родовід у дітей можливе в умовах цілеспрямованої, систематичної роботи педагога з дітьми і батьками і узалежене від чіткого відбору доступних дітям знань, позитивних відносин і практичних умінь, максимального використання можливостей різних видів діяльності в їх єдності і взаємозв'язку на основі міжпоколіннєвої трансмісії здобутків.

Таким чином, народна педагогіка, ґрунтуючись на життєвих спостереженнях за практикою родинного виховання, вирізняється глибоким психологізмом та розумінням природи людських взаємовідносин. Її основу творять – різноманітні методи естетичного виховання і засоби впливу на дітей. Українська народна педагогіка віддзеркалює виховні ідеали рідного народу, згідно із метою і чинниками виховання [10]. Їхня реалізація сприяє формуванню кращих рис національного характеру дітей у сензитивному періоді їхнього особистісного становлення. Успішне формування картини світу засобами уявлень про свій родовід у дітей можливе лише за умови цілеспрямованої, систематичної роботи з дітьми та їхніми батьками, і родичами значно старшого покоління: бабусі, дідусі, прабабусі, прадідусі та ін.

Оскільки сім'я функціонує не як ізольоване мікросередовище: її пронизують багатоканальні зв'язки, і, з'єднуючи її з суспільством; а різноманітні зовнішні чинники впливають на реалізацію низки її функцій, передусім - виховну. Відповідно, важливе місце у такій співпраці належить закладам освіти, педагогам, які завдяки опанування фаховою освітою оволоділи необхідними психолого-педагогічними знаннями, професійними вміннями і навичками та функціонують як важливий рушій у педагогічному трикутнику «дитина – батьки – вихователь», забезпечуючи синтез виховних впливів задля досягнення єдиної, цілісно вираженої мети.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, узагальнюючи вищезазначене, можна дійти загального висновку щодо естетичного виховання дітей засобами народної педагогіки, яке і в основі своїй має почуття любові до прекрасного, що воно втілює в собі любов до самого життя, його процесу, любов до творчості, яка спонукає до пошуку ідеалу. Любов до прекрасного надихає особу на пошук максимального зосередження своїх зусиль на зміцненні і створення прекрасного в усіх його проявах. Прекрасне втілюється у позитивних намірах діяти за законами доброчинності, що сповнює увесь процес життєдіяльності глибоким його сенсом і гуманістичним змістом. У почутті прекрасного втілюються і прагнення до щастя, мудрості, моральної досконалості.

Проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. Актуальними напрямками її подальшого дослідження ми вважаємо дослідження особливостей формування естетичних смаків дітей засобами народної педагогіки.

Джерела та література

1. Калуська Л. В. Ремесла українського народу: метод. посібник для вихователів дошкільних закладів. Харків: Видавництво «Ранок-НТ», 2007.
2. Калуська Л.В. Родинне сонце коло. Методичний poradник до роботи з батьками. Харків: Видавництво «Ранок-НТ», 2008. 140 с.
3. Козак Н. Українська родинна педагогіка: минуле й сьогодення. *Дошкільне виховання*. 2002. №8. С.12-18.
4. Коваль Л.Г. Музично-естетичне виховання підлітків. К.: Знання, 1980. 48 с.
5. Танько Т.П. Музично-естетичне виховання дитини у педагогічній думці зарубіжжя. Теорія та методика навчання та виховання: зб. н. праць. Вип. 15, Харків: ХНПУ, 2005. С. 116-122.
6. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 839 с.
7. Шевченко Г.П. Естетичне виховання у школі: навч. - метод. посіб. К.: Рад. школа, 1985. 144 с.
8. Шевченко Г.П. Взаимодействие искусства в эстетическом воспитании и развитии подростков: дисс... д-ра пед.наук: 13.00.01. Ворошиловград, 1986. 357 с.
9. Эстетическое воспитание школьников. *Вопросы теории и методики* / Под ред. М.Д.Таборидзе. М.: Педагогика, 1988. 103 с.
10. Яценко Т. О. Родинне виховання на засадах народної педагогіки. *Педагогіка і психологія*, 1997. № 2. С.88-94.

References

1. Kaluska L. V. (2007). Crafts of the Ukrainian people: method. a guide for preschool educators. Kharkiv: Publishing house "Ranok-NT". [in Ukrainian].
2. Kaluska L.V. (2008). Family Sun Circle. *Methodical guidance for working with parents*. Kharkiv: Publishing house "Ranok-NT", [in Ukrainian].
3. Kozak N. (2002). Ukrainian Family Pedagogy: Past and Present. *Preschool education*. №8. 12.12-18. [in Ukrainian].
4. Koval L.G. (1980). Musical-aesthetic education of teens. K.: Knowledge, [in Ukrainian].
5. Tanko T.P. (2005). Musical-aesthetic education of a child in pedagogical thought abroad. *Theory and methods of teaching and education*: Sb. N. works Whip 15, Kharkiv: KhNPU. [in Ukrainian].
6. Philosophical Encyclopedic Dictionary (1983). M.: Sov. Encyclopedia. [in Russian].
7. Shevchenko G.P. (1985). Aesthetic education at school: teaching. - method. manual K. : Rad. School. [in Ukrainian].
8. Shevchenko G.P. (1986). Interaction of art in aesthetic education and development of adolescents: diss ... dr. ped.nauc: 13.00.01. Voroshilovgrad, [in Russian].
9. Aesthetic education of schoolchildren. (1988). Problems of theory and methodology, ed. M.D.Taboridze M.: Pedagogika, [in Russian].
10. Yatsenko T. O. (1997). Family education on the basis of folk pedagogy. *Pedagogics and psychology*, № 2. [in Ukrainian].

Nadiia Kravets. The issue aesthetic education of children means of ukrainian folk pedagogy. The aim of the study. The article deals with the question of aesthetic education of children of traditional pedagogy. It is noted that the formation and development of the individual - a complex and multifaceted process. A child can not be formed, raised as a personality and personality without a socially determined satisfaction of its human needs, as well as outside social relations, outside the team and family. Due to different life circumstances, it falls into a certain environment, which has developed a social structure, function stable national traditions. It is this environment is an external factor that places the child in the system of social relations and especially its personal development.

Research methods. Presented in scientific researches the issue of aesthetic education, the means of Ukrainian folk pedagogy in aesthetic education are revealed.

Aesthetic education of the child's personality means of folk pedagogy occurs through the assimilation of its socio-historical experience of its people (ethnic group, nation). The concept of a nation, an ethnic group, a nation is interpreted as a human community that differs from other communities by its own consciousness, a separate ethnic territory (homeland), a peculiar language, culture, peculiar character, specific forms of economic life. The language and culture of Ukrainians, their ethnic psychology, temperament, character, way of life, norms of social and ethical relations and universal humanistic relations evolved over the centuries in the process of subject-practical activity. These norms are clearly documented in folk traditions, in the moral preaching of religious culture. They are the samples in which the general personal qualities and moral standards adopted by society are concentrated.

The life activity of a person in a certain ethnic group, manifestation of his natural abilities and talents, and pride in the historical past of his ethnos contribute to the formation of a stable ethnic self-esteem in the individual: a sample of ethnic judgments, actions, actions of a person, necessary and mandatory from the point of view of a certain people.

Results. It is emphasized on the urgency of further development of these issues at the current level.

Key words: aesthetic education, personality development, Ukrainian folk pedagogy, family, family, traditions.

Надежда Кравец. К вопросу эстетического воспитания детей средствами украинской народной педагогики. Цель исследования. В статье раскрываются вопросы эстетического воспитания детей средствами народной педагогики. Отмечено, что становление и развитие личности - сложный и многогранный процесс. Ребенок не может формироваться, воспитываться как личность и индивидуальность без социально обусловленного удовлетворения его человеческих потребностей, а также за общественными отношениями, вне коллектива и семьей. Через различные жизненные обстоятельства она попадает в определенную среду, где сложился определенный социальный строй, функционируют устойчивые национальные традиции. Именно эта среда является внешним фактором, который определяет ребенка в системе общественных отношений и особенности ее личностного развития. **Методы исследования.** Представлены в научных исследованиях вопросы эстетического воспитания, раскрыто средства украинской народной педагогики в эстетическом воспитании. **Результаты.** Отмечено актуальность дальнейшей разработки данных вопросов на современном уровне.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, развитие личности, украинская народная педагогика, семья, семья, традиции.

Стаття надійшла до редколегії 10.06.2019 р.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНІ ЩОДО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ В УЧНІВ СПОРТИВНО-ЮНАЦЬКИХ ШКІЛ

Андрій Лайчук,

аспірант кафедри педагогіки ЖДУ, тренер-викладач з триатлону,
м. Житомир, Україна

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-79-85>

Мета дослідження. У статті розглядаються особливості морально-вольових якостей при заняттях фізичною культурою і спортом дітей. проаналізовані аспекти підготовки спеціалістів у Польщі та Україні; визначено змістові характеристики готовності майбутніх тренерів-викладачів до розвитку морально-вольових якостей. **Методи дослідження.** Представлено аналіз існуючих класифікацій форм співробітництва, визначено спільні та відмінні риси. Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу було з'ясовано, що випускники університетів та інституту фізичного виховання отримували належну теоретико-методичну підготовку до педагогічної праці у школі. Порівняльний аналіз системи підготовки вчителів фізичної культури у польських та українських ЗВО свідчить про те, що незважаючи на подібність завдань, організаційних форм, вимог щодо написання дипломних і магістерських робіт тощо у підготовці майбутніх учителів фізичної культури в кожній з цих країн існують свої особливості. **Результат.** На підставі проведених досліджень встановлено, що система підготовки вчителів фізичної культури у Польщі формувалась та вдосконалювалась на різних історичних етапах у тісному взаємозв'язку з еволюцією шкільної освіти загалом.

Ключові слова: фізична культура, мораль, воля, морально-вольові якості, тренер-викладач

Постановка проблеми. Зміни у суспільно-політичному житті Української держави вимагають докорінної перебудови процесу виховання молодого покоління. Це засвідчено Конституцією України, Законами України „Про освіту” (2017 р.), „Про фізичну культуру і спорт” (2016р.), Цільовою комплексною програмою „Фізичне виховання – здоров'я нації” (2013-2016 рр.), Концепцією фізичного виховання в системі освіти України (2012 р.).

Однією з найбільш складних і значущих у вихованні є проблема волі, в основі якої лежить свідоме спрямування людиною своєї діяльності відповідно до поставлених цілей і завдань, здатність долати перешкоди на шляху їх досягнення. До переліку основних вольових якостей відносимо: цілеспрямованість, наполегливість і завзятість, рішучість і сміливість, витримка і самовладання, ініціативність і самостійність.

У всі віки люди високо цінували такі якості людини як моральність, мораль, воля, характер. Глибокі соціально - економічні перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, змушують нас розмірковувати про майбутнє України, про її молодь. В даний час зм'яті моральні орієнтири, підрастаюче покоління можна звинувачувати в бездуховності, безвір'я, агресивності. Актуальність проблеми підготовки тренерів до виховання морально-вольових якостей школярів стоїть сьогодні на першому місці разом з навчальним процесом.

Тому необхідне створення умов для реалізації конституційного права громадян на заняття фізичною культурою і спортом, поліпшення показників фізичної підготовленості та здоров'я населення, залучення широких мас населення, перш за все дітей та підлітків, до систематичних занять фізичною культурою і спортом, створення ефективної системи підготовки спортсменів високого класу.

Основна мета політики держави у сфері фізичної культури – оздоровлення нації, формування здорового способу життя населення, гармонійне виховання здорового, фізично міцного покоління.

Фізична культура - складова частина загальної культури, сфера соціальної діяльності, що представляє собою сукупність духовних і матеріальних цінностей, створюваних і використовуваних суспільством з метою фізичного розвитку людини, зміцнення його здоров'я, волі і вдосконалення його рухової активності. Таким чином, для суспільства в

цілому в якості цінностей виступають здоров'я, освіти, фізична культура як складова частина загальної культури. Ці цінності і цілі знаходять своє відображення в реальних процесах розвитку та модернізації загальної та професійної освіти.

У Концепції модернізації освіти на період до 2022 року виховання визначено як «першорядний пріоритет». Найважливіші завдання виховання - формування у школярів громадянської відповідальності та правової самосвідомості, духовності і культури, ініціативи, самостійності, толерантності, здатності до успішної соціалізації в суспільстві та активної адаптації на ринку праці.

Однією з головних цілей шкільної освіти є створення і підтримка психологічних умов, що забезпечують повноцінне психічний і особистісний розвиток кожної дитини. Отже, навчально-виховний процес стає більше орієнтованим на особистість учня, його індивідуальні можливості, здібності та інтереси.

Перед закладами середньої освіти поставлено завдання підготовки відповідального громадянина, здатного самостійно оцінювати та будувати свою діяльність так, щоб відповідало інтересам оточуючих його людей. Вирішення цього завдання пов'язане з формуванням стійких моральних якостей особистості підлітка, в яких має важливу роль воля і його моральне виховання [13, с. 9]

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз вітчизняних і закордонних літературних джерел показав, що, у розробці проблеми вольових якостей та їх виховання значну роль відіграли роботи І. Д. Беха, Л.С. Виготського, А.І.Висоцького, В.А. Іваннікова, Є.П. Ільїна, К.Н. Корнілова, В.А. Крутецького, А.Ц. Пуні, П.І.Розмислова, С.М.Рівеса, П.А. Рудика, В.І. Селіванова, Б.М. Смирнова, К.Д. Ушинського, О.А. Черникової, Т.І. Шульги, С.Петрици, А.Моджаєвський, М.Рей, В.Очко, А.Олізаревський, Е.Снядецький, Г.Йордан, I.W.Atkinson, G. H. Litwin, L. H. Farber, P. Ricoeur та ін.

Втрата Польщею незалежності наприкінці XVIII століття загальмувала подальший розвиток народної освіти. Однак, прогресивні педагоги, філософи та письменники (Л. Берковський, Д. Давід, В. Гладіш, Г. Пірамович, Ц. Клосс, Ю. Ланге, Х. Кучальська, Е. Пясецький та ін.) не дивлячись на несприятливі умови, що склалися на польських землях у той історичний період у зв'язку з окупаційним режимом та обмеженням прав польського суспільства, виявляли ентузіазм, ініціативу, дбали про покращення здоров'я, фізичної підготовленості та піднесення патріотичного духу свого народу. У вас сучасний стан проблеми.

Незважаючи на проведені дослідження у цій сфері залишається багато невирішених проблем. Зокрема, немає єдиної думки стосовно психологічної структури вольових дій та їх спонукального механізму.

Аналіз спеціальної літератури та наукових досліджень дозволяє констатувати, що й до цього часу не вивчені психолого-педагогічні умови підвищення ефективності роботи вчителів загальноосвітніх шкіл з формування вольових якостей в учнів на уроках фізичної культури та в процесі позакласної роботи. Не повною мірою обґрунтовано зміст, форми і методи виховання вольових якостей підлітків у процесі занять фізичною культурою. Вимагають подальшого вивчення й питання діагностики вольових якостей, особливостей їхнього вікового становлення і залежності від біологічних та соціальних факторів.

Проаналізувавши дану проблему наявні лише в психолого-педагогічній та методичній літературі рекомендації фахівців (В.К.Вілюнас, Г.М.Гагаєва, М.Г.Озолін, В.М.Платонов, А.Ц.Пуні, А.О.Романов, Р.З.Шайхтдінов, Є.П.Щербаков та ін.) щодо виховання вольових якостей стосуються, в основному, спортивної діяльності і не охоплюють вікових аспектів.

Аналіз літератури та архівних документів щодо організації та змісту підготовки вчителів фізичної культури у трьох вищих навчальних закладах, які функціонували у Польщі, дає підстави стверджувати, що випускники Познанського, Ягеллонського університетів та Варшавського центрального інституту фізичного виховання отримували належну теоретико-методичну підготовку до педагогічної праці у школі. Тривалість навчання у цих закладах ВНЗ становила три роки. По завершенні навчання випускники, які

складали екзамени з позитивними оцінками, отримували кваліфікацію – “магістр фізичного виховання”, що надавало їм право працювати у всіх типах навчальних закладів.

Мета: провести порівняльне дослідження щодо формування морально-вольових учнів заняттях фізичною культурою в Україні та Польщі

Виклад основного матеріалу. Підготовка спеціалістів фізичного виховання у Польщі відбувалася на кожному історичному етапі з урахуванням попереднього досвіду, який використовувався при її подальшій модернізації. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури у польських навчальних закладах була зумовлена соціально-історичними, військово-політичними, економічними, загальноосвітніми та соціокультурними чинниками. Вона формувалась і вдосконалювалась у тісному взаємозв'язку з розвитком шкільної освіти загалом і це відображено у науково-методичному доробку польських вчених у цій галузі науки, які в комплексі впливали на організаційні та змістові аспекти технології підготовки педагогічних кадрів з фізичної культури для закладів середньої освіти.

Модернізація системи підготовки спеціалістів фізичного виховання та спорту у ЗВО Польщі та України, починаючи з другої половини 90-х років XX століття, на відміну від подібного процесу у країнах Західної Європи, відбувається у досить складних умовах трансформації суспільства від соціалізму до капіталістичного ринку. В Україні були започатковані нові освітньо-кваліфікаційні рівні в системі вищої освіти: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. У Польщі існує лише два рівні: ліцензіат і магістр. Однак, у зв'язку з прийняттям Україною Болонської Декларації та поступовим її входженням у західноєвропейський освітній простір існує перспектива переходу вищої освіти на двоступеневий рівень, характерний для польських освітніх закладів.

Зміст підготовки фахівців цієї галузі зумовлений, у першу чергу, характером і особливостями майбутньої професійної діяльності. Тому при підготовці необхідно враховувати всі зміни, що відбуваються у період модернізації системи фізичного виховання дітей та молоді й обумовлені реформуванням шкільної освіти у країні.

Необхідні теоретичні передумови для сприятливого формування морально-вольових якостей створюють психологічні особливості шкільного віку, на що наголошують М. І. Болдирев, Л.І. Божович, Т.В. Драгунова, А.Г. Ковальов, І.С.Кон, А.І. Кочетов, В.А. Крутецкий, А.С. Макаренко, І.Ф. Сवादковський, В.О.Сухомлинський та ін. Ними підкреслюється особлива сприйнятливність до процесу педагогічного керівництва морально-вольовим розвитком, оскільки в цьому віці вже накопичений достатній досвід моральної поведінки, пробуджується моральна потреба в самовихованні.

Процес морально-вольового виховання підлітка включає в себе формування загальнолюдських ідеалів, виховання громадянської зрілості, громадської активності, високих моральних потреб, інтересів і мотивів діяльності. На заняттях спортом, як у всіх інших сферах діяльності людини, моральні якості виступають в єдності взаємно-протилежних позитивних і негативних якостей: сміливості і страху, бажаного і можливого, стійкості і слабкості волі, інтересу і необхідності, витримки і нестриманості.

Обираючи морально-вольові якості підлітка предметом дослідження, необхідно звернути увагу, перш за все, на моральну спрямованість, моральні основи волі. Наявність такої волі забезпечує успіх активної моральної позиції особистості, що володіє здатністю ставити суспільно значимі цілі, приймати усвідомлені етичні рішення і втілювати їх у життя, незважаючи на певні труднощі.

Актуальність проблеми обумовлена тим, що у частини випускників середніх шкіл виявляються недостатньою мірою сформованими такі важливі особистісні якості, як ініціативність, витримка, самостійність, сміливість, наполегливість, дисциплінованість, колективізм [6, с. 105].

Роботи великих фізіологів І.Сеченева, Н. Введенського, І.Павлова, А.Ухтомського та їхніх учнів з достатньою повнотою розкрили механізм впливу рухів на складні життєві процеси в нашому організмі, вони виявили негативні явища, які спостерігаються при тривалому вимушеному спокої. Спокій і рух - це два антиподи (протилежності) вони визначають стан і

характер життєвих процесів в організмі, впливають на інтерактивність і особливості роботи серця, легенів, травного тракту, нервової та м'язової систем, обмін речовин.

Систематичні фізичні вправи дозволяють успішно вирішувати такі завдання, як зміцнення здоров'я, загартовування організму, всебічний фізичний розвиток і особливо розвиток витривалості, швидкості і сили, формування правильних рухових навичок, які необхідні для трудового життя, для здоров'я. Різноманітні фізичні вправи не тільки вдосконалюють фізичну підготовку учнів, а й розвивають емоційно-вольову сферу. Тому поєднання фізичних навантажень з психо-емоційним розвитком особистості - необхідна умова викладання фізичної культури на сучасному етапі. Тому при керуванні тренером-викладачем тренувальною діяльністю учнів повинно складатися з таких етапів:

- 1) упроваджувати розроблені програми та плани у практичну діяльність;
- 2) здійснювати контроль за тренувальним процесом і станом спортсменів;
- 3) проводити різноманітні відновлювальні заходи.

При здійсненні програмування тренер-викладач, виходячи із головної мети, а саме запланованого результату на змаганнях, можливостей, умов їх підготовки, аналізу результатів минулого сезону, ставить конкретні завдання на кожний етап підготовки та розробляє конкретну модель тренувального процесу. Така модель передбачає співвідношення окремих видів підготовки, обсягів і динаміку тренувальних навантажень різного характеру та спрямованості, використання різних засобів і методів у тренувальному та відновлювальному процесах [2; 4].

Вивчення досвіду організації підготовки вчителів фізичної культури в Польщі буде корисним для творчого використання його у системі підготовки спеціалістів фізичного виховання в українських ЗВО.

До деяких аспектів цього досвіду належать:

- двоступенева структура вищої освіти (ліцензіат і магістратура),
- надання майбутньому вчителю фізичної культури другої педагогічної спеціальності (біологія, географія, валеологія тощо),
- обов'язкове проведення літніх та зимових табірних зборів для студентів стаціонарної та заочної форм навчання,
- широке застосування технічних засобів навчання й комп'ютерних технологій у дидактичному процесі, можливості для використання міжнародних освітніх проектів (грантів) та ін.

Вивчення польського досвіду, а він для нас є особливо корисним, оскільки Польща є партнером України по Болонському процесу, ми розпочали з визначення тривалості навчання. Він, так само як і у нас, триває п'ять років і складається з двох ступенів – бакалавра (в Польщі ще називають ліцензіат) і магістра. Єдина різниця в тому, що у нас підготовка бакалавра триває чотири роки, а у поляків три. Але, якщо провести аналіз інших європейських навчальних закладів, то ми побачимо, що там також немає єдиної стратегії тривалості підготовки фахівців того чи іншого рівня кваліфікації.

На факультетах фізичного виховання, на відміну від польських ЗВО, нарахування балів, які складають оцінку за кредит, проводиться і за самостійну та індивідуальну роботу. Система оцінки видів діяльності студента також відрізняється. В українських ВНЗ вона формується на базі стобальної шкали, яка 40 трансформується в національну п'ятибальну і переводиться в шкалу, що відповідає стандартам Болонської системи. Аналіз предметів, які вивчаються, показав значну різницю, як у кількості так і у напрямках їх вивчення. Відповідно до вимог Болонської конвенції, обов'язковими для нарахування кредитів є курси, які мають професійну спрямованість. Ті навчальні дисципліни, які не несуть професійної спрямованості, не можуть бути оцінені, оскільки студент з цих курсів не здобуває фахової підготовки і не може рахуватись спеціалістом в даній галузі знань. Для прикладу можна навести курси соціальногуманітарного циклу, фізичне виховання, іноземна мова. Дана вимога виконується польським вузом, де в навчальному плані є три такі навчальні дисципліни – філософія, етика та соціологія. Всі інші дисципліни носять професійно-

зорієнтований характер. На відміну від польських вузів, у спеціалізованих ЗВО України цей блок становить чотирнадцять предметів. Якщо порівнювати предмети, які безпосередньо впливають на фахову підготовку, то за кількістю в польському вузі вони переважають над факультетами фізичного виховання вузів України. Для більш детальної характеристики подаємо перелік дисциплін, які вивчаються польськими студентами за фахом «Спорт». Шість семестрів формуються базові знання для студентів різних напрямків (фізичне виховання учнів, спорт, здоров'я).

Порівняльний аналіз системи підготовки вчителів фізичної культури у польських та українських ЗВО свідчить про те, що незважаючи на подібність завдань, організаційних форм (лекції, семінарські, практичні та лабораторні заняття), які застосовуються у навчальному процесі, оцінювання знань студентів; вимог щодо написання дипломних і магістерських робіт тощо у підготовці майбутніх учителів фізичної культури в кожній з цих країн існують свої особливості. У навчальних планах ЗВО Польщі передбачено обов'язкове проведення зимових, літніх та туристичних табірних зборів для студентів стаціонарної та заочної форм навчання. Вони дають можливість сформувати у них практичні вміння і навички щодо проведення різноманітних рекреаційних і туристичних форм з дітьми та молоддю. В українських ЗВО ця форма навчальних занять при підготовці фахівців фізичного виховання не завжди має висвітлення у навчальних планах. Тому керівництву ЗВО бажано звернути увагу на цей важливий аспект при плануванні змісту навчального процесу у підготовці вчителів фізичної культури.

На підставі проведених досліджень встановлено, що система підготовки вчителів фізичної культури у Польщі формувалась та вдосконалювалась на різних історичних етапах у тісному взаємозв'язку з еволюцією шкільної освіти загалом. Узагальнюючи організацію та зміст системи підготовки польських фахівців цієї галузі, можна стверджувати, що окремі концептуальні засади щодо модернізації системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури у ЗВО Польщі можуть бути застосовані у практиці українських освітніх структур, зокрема:

- з питань розробки стандартів шкільної та вищої педагогічної освіти;
- законодавчого забезпечення діяльності закладів освіти різного типу;
- посилення автономії ЗВО та введення двоступеневої підготовки (ліцензіат і магістр) у вищій освіті;
- диференційованого підходу при оплаті педагогічної праці залежно від рівня кваліфікації вчителя;
- при обов'язковому проведенні зі студентами стаціонарного та заочного відділів літніх, зимових та туристичних табірних зборів;
- створенні загально-польської комп'ютерної бази бібліотек і ширшому застосуванні мультимедійних засобів у навчальному процесі;
- належному забезпеченні студентів необхідним спортивним обладнанням та інвентарем під час проведення практичних занять зі спортивної підготовки;
- створенні умов викладачам ЗВО для публікування авторських підручників, наукових монографій, методичних посібників, збірників конференцій (майже всі польські ЗВО мають видавничі відділи та власні друкарні);
- досить широкі можливості для реалізації міжнародних освітніх проектів (грантів), обміну науково-викладацькими кадрами та студентами між навчальними закладами західноєвропейських країн та Польщі;
- проведенні регулярних ротацій керівних кадрів (деканів, проректорів, ректорів) ВНЗ, які можуть бути обрані максимум на два строки (каденції), що обумовлено Законом про вищу освіту Польщі (2018 р.).

Висновки. Проведене дослідження не вичерпує всіх можливих аспектів підготовки фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах Польщі. Подальшого вивчення потребують проблеми, що стосуються порівняльного аналізу досвіду підготовки фахівців фізичної культури у ЗВО різних країн світу; оновлення змісту підготовки вчителів

цієї спеціальності у вищих навчальних закладах у зв'язку з інтегрованими професіями, питаннями забезпечення навчального процесу студентів сучасними дидактичними засобами; наступність теоретико-методичної та практичної підготовки спеціалістів фізичного виховання і спорту в системі ЗВО та їхній післядипломній освіті.

Джерела та література

1. Абрамов В., Борисов Ю. Рухова активність і здоров'я . Оцінка рівня здоров'я дітей шкільного віку // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: Збірник наукових праць. – Рівне: РВЦ Міжнародного університету «РЕГГ» імені академіка Степана Дем'янчука, 2003. – Ч. 1. – С. 122 – 126.
2. Вацеба О. Суть і зміст організаційних основ фізкультурно-спортивного руху в теорії фізичної культури / О. Вацеба, А. Кухтій // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2003. – № 15. – С. 91-86.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел.] – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
4. Воробйов М.І. Перепідготовка фахівців з фізичного виховання і спорту як вимога сучасного ринку праці в Україні / М.І. Воробйов, Ю.П. Мічуда // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2005. – № 9. – С. 3-9.
5. Гайдачук Д. Стан фінансового забезпечення сфери фізичної культури і спорту України та шляхи його вдосконалення / Д. Гайдачук // Теорія і методика фіз. виховання і спорту. – 2002. – № 1. – С. 86-88.
6. Гасюк І.Л. “Фізична культура в освітній сфері”: перспективні шляхи державного стимулювання розвитку / І.Л. Гасюк // Інвестиції: практика та досвід. – 2011. – № 12. – С. 95-99.
7. Данилко М. Тенденції розвитку вищої освіти у галузі фізичного виховання і спорту / М. Данилко // Теорія і методика фіз. виховання і спорту. – 2002. – № 2-3. – С. 49-52.
8. Денисова Л.В. Гіпермедійна модель побудови учбово-інформаційного середовища підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту / Л.В. Денисова // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2006. – № 12. – С. 53-57.
9. Дубогай А.Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни школьников младших классов: дис...д-ра пед.наук: 13.00.01 / Дубогай Александра Дмитриевна. – К., 1991. – 374 с.
10. Дутчак М. Стратегія і тактика розвитку спорту для всіх в Україні / М. Дутчак // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2003. – № 16. – С. 3-16.
11. Ємець О. Активні методи навчання в фізкультурній освіті / О. Ємець // Теорія і методика фіз. виховання і спорту. – 2002. – № 2-3.
12. Матеріали сайту присвяченого спорту філософії спорту, спортивної психології та медицини. <http://def.kondopoga.ru/2007>
13. Мичуда Ю. Лицензирование физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности в Украине / Ю. Мичуда // Наука в олимп. спорте. – 2001. – № 3. – С. 67-71.
14. Пасічник В.Р. Підготовка вчителів фізичної культури у Польщі (друга половина XIX-початок XXI століття) / Володимир Романович Пасічник – Київ: Вид-во Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2009. – 346 с.
15. Abel I. State desertion and convertibility / I. Abel, J. Bonin. – Dublin: Harper Paperbacks, 2008. – 270 p.
16. Pasicznik W. Współczesny model specjalisty wychowania fizycznego i sportu na Ukrainie /W.Pasicznik, E.Wilczkowski // Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku. – T.6. – Cz. I. – Płock, 2007. – S. 331 – 336.
17. Organizacja Studium Wychowania Fizycznego w Uniwersytetach // [w:] Wychowanie Fizyczne. – Z. 7–9. – S. 129.
18. Toporowicz K. Dzieje Wychowania Fizycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego i Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego w latach 1927–1967 / K. Toporowicz // [w:] Rocznik Naukowy. – T. VIII. – Kraków : Wydawnictwo z okazji jubileuszu 40-lecia uczelni, Wyd. Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego w Krakowie, 1969. – S. 171.

References

1. Abramov V., Borisov U. Ruhova aktivnist' i zdorov'ya. Otsinka rivnya zdorov'ya ditey shkilnogo viku // Kontseptsiya rozvitku galuzi fizichnogo vihovannya i sportu v Ukrayini: Zbirnik naukovih prats. – Rivne: RVTs Mizhnarodnogo universitetu «REGG» imeni akademika Stepana Dem'yanchuka, 2003. – Ch. 1. – S. 122 – 126.
2. Vatsaba O. Sut' i zmist organizatsiynih osnov fizkulturno-sportivnogo ruhu v teorii fizichnoyi kulturi / O. Vatsaba, A. Kuhtiy // Pedagogika, psihologiya ta med.-biol. probl. fiz. vihovannya i sportu. – 2003. – № 15. – S. 91-86.
3. Velikiy tлумachniy slovník suchasnoyi ukrayinskoyi movi (z dod. i dopov.) / [uklad. i golov. red. V.T. Busel.] – K.: Irpin: VTF «Perun», 2005. – 1728 s.
4. Vorobyov M.I. Perepidgotovka fahivtsiv z fizichnogo vihovannya i sportu yak vimoga suchasnogo rinku pratsi v Ukrayini / M.I. Vorobyov, Yu.P. Michuda // Pedagogika, psihologiya ta med.-biol. probl. fiz. vihovannya i sportu. – 2005. – №9. – S. 3-9.
5. Gaydachuk D. Stan finansovogo zabezpechennya sferi fizichnoyi kulturi i sportu Ukrayini ta shlyahi yogo vdoskonalennya / D. Gaydachuk // Teoriya i metodika fiz. vihovannya i sportu. – 2002. – № 1. – S. 86-88.
6. Gasyuk I.L. “Fizichna kultura v osvitniy sferi”: perspektivni shlyahi derzhavnogo stimulyuvannya rozvitku / I.L. Gasyuk // Investitsiyi: praktika ta dosvid. – 2011. – № 12. – S. 95-99.

7. Danilko M. Tendentsiyi rozvitku vischoyi osviti u galuzi fizichnogo vihovannya i sportu / M. Danilko // Teoriya i metodika fiz. vihovannya i sportu. – 2002. – № 2-3. – S. 49-52.
8. Denisova L.V. Gipermediyna model pobudovi uchbovo-informatsynogo seredovischa pidgotovki fahivtsiv z fizichnogo vihovannya i sportu / L.V. Denisova // Pedagogika, psihologiya ta med.-biol. probl. fiz. vihovannya i sportu. – 2006. – № 12. – S. 53-57.
9. Dubogay A.D. Psihologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya zdorovogo obraza zhizni shkolnikov mladshih klassov: dis...d-ra ped.nauk: 13.00.01 / Dubogay Aleksandra Dmitrievna. – K., 1991. – 374 s.
10. Dutchak M. Strategiya i taktika rozvitku sportu dlya vsih v Ukrayini / M. Dutchak // Pedagogika, psihologiya ta med.-biol. probl. fiz. vihovannya i sportu. – 2003. – №16. – S. 3-16.
11. Emets O. Aktivni metodi navchannya v fizkulturniy osviti / O. Emets // Teoriya i metodika fiz. vihovannya i sportu. – 2002. – № 2-3.
12. Materiali saytu prisvyachenogo filosofiyi sportu, sportivnoyi psihologiyi ta meditsini <http://def.kondopoga.ru/2007>
13. Michuda Yu. Litsenzirovanie fizkulturno-ozdorovitelnoy i sportivnoy deyatel'nosti v Ukraine / Yu. Michuda // Nauka v olimp. sporte. – 2001. – № 3. – S. 67-71.
14. Pasichnik V.R. Pidgotovka vchiteliv fizichnoyi kulturi u Polschi (druga polovina XIX - pochatok XXI stolittya) / Volodimir Romanovich Pasichnik – Kiyiv: Vid-vo Natsionalnogo pedagogichnogo universitetu imeni M.P. Dragomanova, 2009. – 346 s.
15. Abel I. State desertion and convertibility / I. Abel, J. Bonin. – Dublin: Harper Paperbacks, 2008. – 270 p.
16. Pasicznik W. Współczesny model specjalisty wychowania fizycznego i sportu na Ukrainie /W.Pasicznik, E.Wilczkowski // Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku. – T.6. – Cz. I. – Płock, 2007. – S. 331 – 336.
17. Organizacja Studium Wychowania Fizycznego w Uniwersytetach // [w:] Wychowanie Fizyczne. – Z. 7–9. – S. 129.
18. Toporowicz K. Dzieje Wychowania Fizycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego i Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego w latach 1927–1967 / K. Toporowicz // [w:] Rocznik Naukowy. – T. VIII. – Kraków : Wydawnictwo z okazji jubileuszu 40-lecia uczelni, Wyd. Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego w Krakowie, 1969. – S. 171.

Andriy Laichuk. Comparative aspect of the training of specialists in physical education in Poland and Ukraine to the formation of moral and volitional qualities in the pupils of sports and youth schools.

The aim of the study. The article deals with the peculiarities of moral and volitional qualities in the pursuit of physical culture and sports of children. the aspect of training specialists in Poland and Ukraine is analyzed; the content characteristics of readiness of future trainers-teachers for the development of moral and volitional qualities are determined. **Research methods.** The analysis of existing classifications of forms of cooperation is presented, common and distinctive features are defined. After analyzing the psychological and pedagogical literature, it was found out that university graduates and the Institute of Physical Education received proper theoretical and methodological training for pedagogical work at school. A comparative analysis of the system of preparation of teachers of physical culture in Polish and Ukrainian NGOs shows that despite the similarity of tasks, organizational forms, requirements for writing diploma and master's theses, etc., the preparation of future teachers of physical culture in each of these countries has its own peculiarities. **Result.** On the basis of the research, it was established that the system of preparation of teachers of physical culture in Poland was formed and perfected at different historical stages, in close connection with the evolution of school education in general.

Key words: physical culture, morality, will, moral-volitional qualities, trainer-teacher.

Андрей Лайчук. Сравнительный аспект подготовки специалистов физического воспитания в Польше и Украине к формированию морально-волевых качеств у учащихся спортивно-юношеских школ.

Цель исследования. В статье рассматриваются особенности морально-волевых качеств при занятиях физической культурой и спортом детей. проанализированы аспект подготовки специалистов в Польше и Украине; определены содержательные характеристики готовности будущих тренеров-преподавателей к развитию морально-волевых качеств. **Методы исследования.** Представлен анализ существующих классификаций форм сотрудничества, определены общие и отличительные черты. Проанализировав психолого-педагогическую литературу было выяснено, что выпускники университетов и института физического воспитания получали надлежащую теоретико-методическую подготовку к педагогической работе в школе. Сравнительный анализ системы подготовки учителей физической культуры в польских и украинских ЗВО свидетельствует о том, что несмотря на сходство задач, организационных форм, требований по написанию дипломных и магистерских работ и т.п. в подготовке будущих учителей физической культуры в каждой из этих стран существуют свои особенности. **Результат.** На основании проведенных исследований установлено, что система подготовки учителей физической культуры в Польше формировалась и совершенствовалась на разных исторических этапах в тесной взаимосвязи с эволюцией школьного образования в целом.

Ключевые слова: физическая культура, мораль, свобода, морально-волевые качества, тренер-преподаватель

Стаття надійшла до редколегії 08.05.2019 р.

РЕЖИСУРА ПРЕДМЕТНОЇ ДІЇ: НОВИЙ РІВЕНЬ ПАРТНЕРСТВА НА УРОЦІ**Віктор Мозговий,***доктор педагогічних наук, доцент,**Відокремлений підрозділ «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв»,
м. Миколаїв, Україна, viktoriya-1972@ukr.net***DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-86-93>**

Мета дослідження. Модернізація сучасної системи вітчизняної загальної середньої освіти та запровадження Концепції Нової української школи представили серйозні виклики вчителям. Поетапність реалізації Концепції та її результативність будуть залежати від того, наскільки сучасний учитель зможе вибудувати нову систему педагогічної взаємодії, у якій учень залишатиметься суб'єктом педагогічної, предметної, виховної взаємодії. Саме ці питання актуалізують сьогодні пошук нових підходів щодо режисури (вибудови) основної форми освітнього процесу – уроку. **Методи дослідження.** На основі теоретичного аналізу підходів щодо організації сучасного освітнього процесу акцентовано увагу на доцільності використання в сучасній дидактиці таких понять як навчання й учіння. Використовуючи метод класифікації, визначено та структуровано методи і прийоми навчання й учіння. **Результат.** Акцентовано увагу на доцільності використання режисури предметної дії як відповідного дидактичного рівня суб'єкт-суб'єктної взаємодії на уроці. Запропоновано припущення, що використання режисури предметної дії наблизить вчителя й учнів до формування нового освітнього середовища на засадах партнерської педагогіки.

Ключові слова. режисюра, предметна дія, навчання, учіння, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, партнерська педагогіка, бінарні методики.

Вступ. Урок як форма педагогічної взаємодії вчителя й учнів навряд чи втратить свою актуальність у найближчі 50 років. Незважаючи на те, що все частіше говорять про альтернативні форми навчання, його універсальність та функціональність перевірена часом і доведена педагогічною результативністю. Переважна більшість уроків у закладах середньої освіти пов'язана з предметним навчанням – уроки математики, української мови, історії, світової літератури тощо. Кожен учитель-предметник вирішує щоденно одне й те ж саме завдання, а саме: як зробити свій урок дієвим, які прийоми, методи, педагогічні ситуації використати, аби учні зацікавилися темою, осмислили її, а потім – упевнено виконали самостійно домашнє завдання. На перший погляд здається, що проблема не нова і будь-яка предметна методика здатна запропонувати безліч варіантів навчання дітей у школі. Однак зараз уже треба зважати на невеличку поправку – усе це відбувається в Новій українській школі. Школі, у якій одними із ключових позицій проголошено: „.../01 Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації, /05 Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками та /06 Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм” [?, с. 7]. Можемо передбачити, що перспективи реалізації лише цих трьох ключових компонентів суттєво вплинуть на традиційність підходів щодо організації навчання й учіння. Відповідно, постає питання про пошук та розроблення більш дієвих методів і прийомів, що дозволять вибудувати сучасний урок з перспективою реалізації основ суб'єкт-суб'єктної взаємодії, у якій свобода вибору освітнього вектору буде формувати мотиваційне поле особистісного розвитку учителя й учнів. Відтак, використання режисури предметної дії в організації навчання й учіння в сучасній школі може стати одним із дидактичних рівнів, що наблизить усіх учасників освітнього процесу до реалізації вказаних вище ключових позицій.

Аналіз наукових публікацій з проблеми дослідження. Починаючи аналіз наукових напрацювань з визначеної теми дослідження, зауважимо, що в контексті теорії навчання і виховання поняття „предметна дія” розглядається у психологічному та педагогічному аспектах. Наша тема стосується педагогічного аспекту, а відтак, значущими для нас будуть дослідження, що стосуються партнерства на уроці, методології, методики навчання та режисури (вибудови) предметної дії. Серед наукового доробку вітчизняних і зарубіжних

авторів щодо методологічних основ уроку слід виокремити роботи І. А. Кучеренко, Н. М. Острроверхової, Ю. К. Бабанського, Ю. А. Конаржевського, М. І. Махмутова, М. М. Поташніка та ін. Методики навчання та реалізацію предметної дії на уроці обґрунтовано в роботах М. В. Богдановича, М. С. Вашуленка, М. І. Пентилюк, О. І. Пометун, О. С. Савченко, В. Д. Шарко, В. Ф. Шаталова, В. І. Шуляра та ін. Засади партнерської педагогіки визначено в дослідженнях Ш. О. Амонашвілі, О. П. Коханової, В. Ф. Моргуна, В. О. Сухомлинського, С. П. Яланської та ін. На доцільності використання режисури педагогічної дії акцентовано увагу в дослідженнях В. І. Зязвягінського, І. А. Зязюна, О. М. Букатова, О. П. Єршової, В. Л. Мозгового та ін. Проте режисура предметної дії як певний дидактичний рівень партнерства на уроці до цього часу не стала предметом наукового дослідження.

Метою статті є обґрунтування дієвості режисури предметної дії в контексті сучасного уроку на засадах партнерської педагогіки.

Матеріал і методи дослідження. Поданий матеріал є продовженням теми з теорії і методики підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії і пропонує певний педагогічний прогноз щодо розроблення режисури предметної дії. Задля реалізації визначеної мети нами було використано метод класифікації, одна із функцій якого передбачає „...прогнозування відкриття або появи нових елементів класів” [?, с. 168]. Використання названого методу дозволило визначити змістове наповнення методів, прийомів навчання й учіння, провести відповідну класифікацію та групування в межах реалізації режисури предметної дії на засадах партнерської педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розпочати обґрунтування функціональності режисури предметної дії встановимо сутність поняття „предметна дія”. Обґрунтовуючи філософію педагогічної дії, І. А. Зязюн характеризує предметну дію як „...знання предмета, володіння методикою викладання предмета; розуміння місця предмета в міжпредметних зв'язках; уміння предметом впливати на світогляд учня” [?, с. 487].

У словнику „Професійна освіта” за редакцією Н. Г. Ничкало подано тлумачення терміна „предмет навчальний”, характерною ознакою якого є „...науково обґрунтована система знань, умінь і навичок з відповідної галузі науки, техніки або культури, вибраних для вивчення” [?, с. 257].

Не менш цінним для нашого дослідження є визначення поняття „предметна система навчання”, що подано в „Українському педагогічному словнику” за авторством С. У. Гончаренка. Вказане поняття обґрунтовує „...систему організації навчально-виховного процесу, за якою кожний навчальний предмет вивчається учнями під керівництвом учителя-спеціаліста з відповідної галузі науки, техніки, культури. Предметна система навчання запроваджена в загальноосвітніх школах, профтехучилищах, спеціальних навчальних закладах. В українській школі охоплює в логічній послідовності основи наук, техніки й культури, забезпечує свідоме й глибоке засвоєння учнями системи знань, навичок і вмінь, сприяє вихованню дітей” [?, с. 268].

Наведені визначення дають нам підстави говорити про певну керованість предметною дією з боку вчителя, а відтак, і врахування його авторського бачення деяких аспектів оволодіння учнями знаннями, уміннями й навичками. Наша дидактична позиція ґрунтується на тому, що кожен учитель реалізує педагогічну дію лише в авторському форматі й використовує для цього характерну режисуру педагогічної дії. Слід зазначити, що сутність режисури педагогічної дії полягає в реалізації вчителем функції, спрямованої на налагодження результативної педагогічної взаємодії в контексті реалізації завдань освітнього процесу. Якщо режисура педагогічної дії поширюється на весь освітній процес, то цілком логічно, що може існувати й режисура предметної дії. Таким чином, можемо припустити, що сутність режисури предметної дії полягає у вибудові дидактично доцільної взаємодії вчителя й учнів у межах сучасного уроку, за рахунок якої партнерські позиції суб'єктів освітнього процесу забезпечуватимуть реалізацію функцій предметного навчання й учіння. Ми навмисно виділяємо функції навчання й учіння, бо вважаємо, що саме такий розподіл більш конкретно визначає дидактичні основи суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня. Якщо ми

задекларували в Новій українській школі такі компоненти як педагогіка партнерства та дитиноцентризм, то не винятком може бути й активна позиція учня щодо реалізації предметної дії в контексті організації учіння. Для нашого дослідження зазначена взаємодія має винятково важливе значення: вона забезпечує відповідне поле наукового пошуку шляхів доведення значущості режисури предметної дії у реалізації завдань партнерської педагогіки. Однак така позиція актуалізує питання визнання вчителем учнівського партнерства в режисурі предметної дії.

На думку С. П. Яланської, „Педагогіка партнерства в умовах нової української школи передбачає співпрацю учасників навчально-виховного процесу, що не заперечує відмінностей в їх життєвому досвіді, компетентностях, але враховує рівність у праві на доброзичливе, толерантне ставлення, взаємоповагу, емпатію, взаєморозуміння” [?, с. 381].

Слід також звернути увагу на характеристики партнерських позицій учителя й учнів, запропоновані О. П. Кохановою. Дослідниця зазначає, що за умов партнерства „Освітній процес <...> здійснюється, виходячи з потреб та інтересів обох сторін – вчителя й учнів, тому модель взаємодії, що забезпечує одночасний розвиток, самовдосконалення та реалізацію вихованців і педагогів слід назвати дводомінантною (партнерською), вказуючи тим самим на ціннісно-смыслову рівність її учасників” [?, с. 189].

Задля реалізації партнерської взаємодії нами було розроблено бінарну методику режисури педагогічної дії, яка основним своїм завданням передбачала визначення методів і прийомів навчання й учіння, що забезпечують виконання конкретних дидактичних завдань на уроці. Якщо провести відповідну змістову корекцію зазначеної методики в напрямі предметної дії, то можемо отримати цілком обґрунтований методичний базис режисури предметної дії. Загальний аналіз запропонованих методів і прийомів навчання й учіння дає підстави стверджувати про те, що більшість їх орієнтовано на реалізацію інтерактивного навчання – навчання, у якому формуються і перевіряються певні компетентності. А якщо зважити на перспективи реалізації Концепції Нової української школи, то саме ключових компетентностей, „...яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя” [?, с. 10], є основним орієнтиром у зазначеній інновації.

Розглянемо детальніше бінарність методів і прийомів навчання й учіння в контексті режисури предметної дії з позиції партнерства. Щодо доцільності дидактичної сегментації методів навчання й учіння (табл. 1) зазначимо, що ми непоодинокі в популяризації такої позиції.

Таблиця 1

№ з/п	Методи навчання	Методи учіння
1.	<u>Повідомлювальні:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Метод розповіді. • Метод презентації. • Метод прес-конференції. • Метод творчого сумісного розсуду над питанням, проблемою. 	<u>Виконавчі:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Метод осмисленого, активного засвоєння інформації. • Метод залучення до процесу творчого пізнання сутності питання, проблеми.
2.	<u>Пояснювальні:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Метод пояснення. • Метод демонстрації. 	<u>Репродуктивні:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Метод аналогічних дій (за правилом, зразком, алгоритмом). • Метод практичної і самостійної роботи.
3.	<u>Інструктивні:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Імітаційні індивідуальні методи. • Імітаційні колективні методи. 	<u>Практичні:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Імітаційні вправи. • Метод тренінгу. • Метод розігрування ролей.

Продовження таблиці 1

4.	<u>Пояснювально-спонукальні:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Метод ігрового проектування. • Метод сценарію. 	<u>Частково-пошукові:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Метод гри. • Метод композиції предметних дій.
5.	<u>Спонукальні:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Метод біографістики. • Метод ситуаційної драматизації. • Метод аналізу дій. • Метод „Якби...?” 	<u>Пошукові:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Метод наслідування. • Метод фізичних дій. • Метод аналітичного учіння. • Метод аналізу предметних ситуацій.

Так, обґрунтовуючи режисуру та менеджмент технологій активно-ігрового навчання, А. М. Князєв звертає увагу на той факт, що: „Діалогізація педагогічної взаємодії в активно-ігровому навчанні передбачає перш за все прийняття ситуації рівноправних позицій, позицій співучасті, співпраці, співіснування, що, у свою чергу, визначається як суб’єкт-суб’єктна взаємодія” [124, с. 52]. Для реалізації такого типу навчання автор звертає увагу на дотримання певних умов, що здатні актуалізувати мотивацію учнів, студентів. Сутність визначених науковцем умов полягає в: зацікавленні тим, чому вчать; зацікавленості тим, хто вчить; зацікавленості тим, як вчать. Можемо припустити, що саме такий формат педагогічної, а надалі і предметної дії, забезпечить реалізацію партнерства в контексті сучасного уроку. Щодо змістового наповнення методів навчання й учіння зазначимо, що ми намагалися на дидактичному рівні дотримуватися певної відповідності в межах предметної дії та орієнтувалися на постійний контакт викладача й учнів у режисурі спільної освітньої діяльності.

Не менш цікавою, на нашу думку, є сегментація прийомів навчання й учіння (табл. 2). Незважаючи на те, що в загальних дидактичних підходах більшу описову характеристику мають методи навчання, прийоми навчання є не менш важливим компонентом освітнього процесу. Так, обґрунтовуючи варіативність ігрових прийомів навчання, В. М. Букатов акцентує увагу на тому, що „...змішаність особистісних учнівських мотивів, інтересів, ситуаційної короткочасної уваги сприяє звичній герменевтичній інтуїції дитини (тобто її здатності до розуміння) вийти з певного гнітючого тиску будь-яких переживань, ілюзій і учнівських страхів, пов’язаних з їхнім учнівським нерозумінням (реальним або надуманим) та інтелектуальною байдужістю” [?, с. 331]. Надалі автор робить висновок, у якому висловлює думку щодо важливості таких процедур у реалізації соціоігрових прийомів навчання. Поряд із передбачуваною скептичністю щодо доцільності визначеного методичного інструментарію переконані, що за умови системного використання він сприятиме результативній реалізації учителем режисури предметної дії, а також дозволить учням розуміти сутність освітнього процесу з позиції саморозвитку та самовдосконалення.

Доповненням до значущості розробленості прийомів навчання й учіння може слугувати змістове наповнення ключових компетентностей учня Нової української школи. Нашу увагу привернула позиція, що стосується умінь вчитися впродовж життя, а саме: „Здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного й колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформативними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя” [?, с. 11].

Для вітчизняної системи загальної середньої освіти це нові перспективи, але на шляху їх здобуття дуже багато перепон. Так, аналізуючи стан і перспективи реалізації Концепції Нової української школи, Л. Д. Зеленська та С. О. Саакова наголошують на тому, що „Утім, щоб утілити новачі у школі, необхідно позбавитися стереотипів, що залишилися чинними в системі загальної середньої освіти. До них належать: недостатня орієнтованість змісту шкільної освіти на формування в учнів умінь використовувати отриманні знання в житті, практичний досвід діяльності, недосконала матеріально-технічна база, система загальнодержавного моніторингу якості освіти, обмеженість фінансування” [?, с. 6].

Таблиця 2

№ з/п	Прийоми навчання	Прийоми учіння
	<u>Повідомлювальні:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Подання навчальної інформації засобами евристичної бесіди. • Підтримка зворотного зв'язку з аудиторією. • Спільне вирішення оперативних питань. • Формулювання і вирішення проблемних ситуацій спільно з аудиторією. 	<u>Виконавчі:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Сприйняття інформації. • Коментар інформації. • Конспектування інформації для формування теоретичної опори. • Осмислення інформації. • Участь в евристичній бесіді. • Спільне обговорення актуальних питань проблеми.
	<u>Пояснювальні:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Тлумачення та пояснення матеріалу з використанням цікавих фактів. • Творчий підхід до пояснення фактів, явища, проблеми. • Реалізація привабливості ідеї та мети навчання способом педагогічної інтриги. 	<u>Репродуктивні:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Спостереження за діями вчителя та ідентифікація їх із власною поведінкою. • Анотування почуті інформації, побачених, фактів, осмислених висновків. • Відтворення навчального матеріалу в умовах практичного заняття та самостійної роботи.
	<u>Інструктивні:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Презентація знань у предметній сфері. • Демонстрація власних здобутків у предметній сфері (власний приклад, відео-та фотоматеріали). • Зміна ролей (тепер „Я” – учень, а „Ви” – учитель). 	<u>Практичні:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Наслідування дій учасників освітнього процесу. • Власна інтерпретація предметних дій у певних умовах. • Повторення предметних дій. • Взаємодія із суб'єктом або групою суб'єктів у межах предметної дії.
	<u>Пояснювально-спонукальні:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Закріплення певних навичок у творчій обстановці рольового спілкування. • Акцентування уваги на будь-якому важливому питанні. • Створення ситуації вибору і прийняття рішення в умовах, близьких до реальних. • Запрограмована предметна помилка в педагогічній взаємодії. 	<u>Частково-пошукові:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Активне спостереження за ігровим проектуванням. • Обмін результатами спостережень. • Імітаційне прожиття певних ролей учасників навчально-виховного процесу. • Осмислення та спроба відтворення основних предметних дій. • Самоствердження і саморозвиток в предметній дії.
	<u>Спонукальні:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Оцінка вчинків (історичних постатей, літературного героя, героя кінофільму) щодо значущості предметних знань. • Вияв предметних умінь учителя. • Поділ предметної дії у межах педагогічно доцільних учинків. • Режисура предметної дії (ситуації) в контексті освітнього процесу. 	<u>Пошукові:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Наслідування предметних дій викладача. • Осмислення та фіксація власних здобутків у вибудові предметної дії. • Почуттєва оцінка результатів предметної дії. • Вирішення проблемної ситуації за допомогою режисури предметної дії. • Спільний аналіз результатів учіння, узагальнений висновок.

Щодо доцільності розгляду режисури предметної дії як дидактичного рівня сучасного освітнього процесу зазначимо, що в „Інструктивно-методичних рекомендаціях щодо

вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу у 2018/2019 навчальному році” акцентовано увагу на певній свободі вчителя, а саме: „Автономія вчителя має бути забезпечена академічною свободою, включаючи свободу викладання, свободу від втручання в педагогічну, науково-педагогічну та наукову діяльність, вільним вибором форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі, розробленням та впровадженням авторських навчальних програм, проєктів, освітніх методик і технологій, методів і засобів, насамперед методик компетентнісного навчання” [?, с. 6]. Якщо ж сучасний учитель дійсно на практиці буде мати зазначену автономію, тоді з часом і учні зрозуміють власні позиції у межах сучасного уроку і їхня навчально-пізнавальна активність абсолютно виправдано буде впливати на вивчення предмета на уроці. Режисура предметної дії стане здобутком і правом вчителя й учня. Наведена теза дає нам підстави прогнозувати актуальність розроблення практичних підходів щодо визнання режисури предметної дії як відповідного дидактичного рівня суб’єкт-суб’єктої взаємодії на уроці, який ґрунтується на засадах партнерської педагогіки.

Висновки. Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можемо зазначити, що запропонований методичний базис режисури предметної дії, безумовно, не панацея для вирішення питання налагодження результативної педагогічної взаємодії учителя й учнів у межах сучасного уроку. Це усього один вектор наукового, практичного і методичного вирішення заявленої проблеми. Партнерська педагогіка не є номенклатурною вимогою МОН України – це вимога часу, яка підтверджує новий рівень комунікації у сучасному освітньому середовищі. Якщо не готувати вчителя й учнів до такої взаємодії на уроці, якщо не розширювати дидактичні межі сучасного уроку – запроваджувати інтерактивні форми партнерської взаємодії, синтезувати наукові підходи, дисципліни – ми ще довго не зможемо вирішити протиріччя між можливостями освіти та соціальними запитами до неї.

Джерела та література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
3. Зеленська Л. Д. Нова українська школа – стан і перспективи / Л. Д. Зеленська, С. О. Саакова // Імідж сучасного педагога. – № 1 (184), 2019. – С. 5–7
4. Князев А. М. Режиссура и менеджмент технологий активно-игрового обучения : учеб. пособие / Александр Михайлович Князев; И. В. Одинцова; под ред. А. А. Деркача. – М.: РАГС, 2008. – 207 с.
5. Коханова О. П. Психологічні особливості педагогічного спілкування в умовах партнерської взаємодії вчителя і учнів / О. П. Коханова // Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії: зб. наук. праць: у 2-х ч. – Ч. 1 / за наук. ред. В. В. Рибалки, Е. О. Помиткіна. – Харків: НТУ „ХП”, 2012. – С. 181–190
6. Лист Міністерства освіти і науки України від 03.07.2018 р. № 1/9-415 „Щодо вивчення у закладах загальної середньої освіти навчальних предметів у 2018/2019 навчальному році”: Додаток на 159 арк.
7. Мозговий В. Л. Режисура педагогічної дії : теоретичний і методичний аспекти : монографія / Віктор Мозговий. – Миколаїв : Ліон, 2014. – 492 с.
8. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / Упорядники: Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець, О. Макаренко, О. Малахова, Т. Нанаєва, Г. Усатенко, П. Хобзей, Р. Шиян // МОН України – Режим доступу: www.mon.gov.ua/activity/education
9. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [уклад.: С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, О. С. Дубинчук, Н. О. Талалуєва, А. О. Молчанова, Л. Б. Лук’янова; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.
10. Режиссура урока, общение и поведение учителя : пособие для учителя / А. П. Ершова, В. М. Букатов / РАО Моск. психол.-соц. ин-т. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта, 2010. – 344 с.
11. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підручник для науковця / Юрій Петрович Сурмін. – К.: Навчально-методичний центр „Консорціум з удосконалення менеджмент – освіти в Україні”, 2006. – 302 с.
12. Яланська С. П. Педагогіка партнерства в авангарді суспільних змін / С. П. Яланська // зб. наук. праць «Витоки педагогічної майстерності» – Вип. 19. – Серія «Педагогічні науки». – Полтава, 2017. – С. 380–384

References

1. Honcharenko S. U. (1997) *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].
2. Ziazun I. A. (2008) *Filosofia pedahohichnoi dii : monohrafiia*. Cherkasy : ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho. [in Ukrainian].
3. Zelenska L. D., & Saakova S. O. (2019) Nova ukrainska shkola – stan i perspektyvy. *Imidzh suchasnoho pedahoha*.

- 184, 5–7 [in Ukrainian].
4. Kniazhev A. M., & Odyntsova Y. V. (2008) *Rezhysura y menedzhment tekhnolohiyi aktyvno-yhrovoho obuchenya : ucheb. Posobyе*. Moskva: RAHS. [in Russian].
 5. Kokhanova O. P. (2012) Psykholohichni osoblyvosti pedahohichnoho spilkuvannia v umovakh partnerskoi vzaiemodii vchytelia i uchniv. *Psykhologichni ta pedahohichni problemy pedahohichnoi dii*. Kharkiv: NTU „KhPI”, 181–190 [in Ukrainian].
 6. Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 03.07.2018 r. № 1/9-415 „Shchodo vyvchennia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity navchalnykh predmetiv u 2018/2019 navchalnomu rotsi”: Dodatok na 159 ark. [in Ukrainian].
 7. Mozghovyi V. L. (2014) *Rezhysura pedahohichnoi dii : teoretychnyi i metodychnyi aspekty : monohrafiia*. – Mykolaiv : Ilion. [in Ukrainian].
 8. Hrynevych L., Elkin O., Kalashnikova S., Kobernyk I., Kovtunets V., Makarenko O., Malakhova O., Nanaieva T., Usatenko H., Khobzei P., Shyian R. *Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly*. Retrieved from <http://www.mon.gov.ua/activity/education>. [in Ukrainian].
 9. Nychkalo N. H. (2000) *Profesiina osvita : slovnyk : navch. posib*. Kyiv: Vyshcha shk. [in Ukrainian].
 10. Ershova A. P., & Bukatov V. M. (2010) *Rezhysura uroka, obshchenye y povedenye uchytelia : posobyе dlia uchytelia*. Moskva: Flynta. [in Russian].
 11. Surmin Iu. P. (2006) Maisternia vchenoho : pidruchnyk dlia naukovtsia / Yurii Petrovych Surmin. Kyiv: Navchalno-metodychnyi tsentr „Konsortsium z udoskonalennia menedzhment – osvity v Ukraini”. [in Ukrainian].
 12. Yalanska S. P. (2017) Pedahohika partnerstva v avanhardi suspilnykh zmin. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. Poltava, 19. 380–384. [in Ukrainian].

Viktor Mozgowskyj. Directing of Subject Action: A New Level of Partnership at a Lesson. The purpose of the study. The educational and upbringing problem of a free person has been actualized with the humanistic guidelines for the development of society. We should form the understanding of the definition “freedom” from the beginning of study. However, if you do not make appropriate the conditions for student, where he feels himself as the subject of the educational process, the ideas about education of free personality can be unfulfilled plans. Processes of modernization secondary education and the implementation of the Conception of New Ukrainian School are serious challenges for teachers. The effectiveness of innovations depends on teacher's skills to build a new system of pedagogical interaction, where the student will be able to feel a full-fledged subject of pedagogical, substantive, educational action. The acceptance of the priority of such concepts as freedom, partnership, childhood, at the legislative level is very positive for educational system. Therefore, the questions about didactic and methodological rethinking and updating of the teacher's actions at the lesson are becoming so important. These questions require the search for new approaches to directing of subject action. **Research methods.** Realization of such research on the theoretical level requires the explanation of concept “directing of subject action”. It means the making of efficient cooperation between a teacher and a student as the partners. The position of partnership will provide the process of teaching and studying. Because of these aspects, we have paid attention to the efficiency of using such concepts as teaching and studying in modern didactic. We have determined and structured the methods and approaches teaching and studying. The meaning of these definition have been explained, classification has been represented according to realization of directing of subject action, based on partnership pedagogy. **Result.** We have paid attention to the efficiency of using the directing of subject action as appropriate didactic level of “subject to subject interaction” at the lesson. Hypothesis about the using of directing of subject action as a facilitator of the forming of new educational environment was made.

Key words: directing, subject action, teaching, studying, subject to subject interaction, pedagogy of partnership, bilateral methods.

Виктор Мозговой. Режиссура предметного действия: новый уровень партнерства на уроке. Модернизация современной системы отечественного среднего образования и внедрение Концепции Новой украинской школы выдвинули серьезные требования к учителям. Этапы реализации Концепции, а так же ее результативность будут зависеть от того, насколько современный учитель сможет построить новую систему педагогического взаимодействия, в котором ученик сможет свободно оставаться субъектом педагогического, предметного, воспитательного взаимодействия. Именно эти вопросы актуализируют сегодня поиск новых подходов по использованию режиссуры предметного действия в контексте современного урока.

На основе теоретического анализа подходов к организации современного образовательного процесса акцентировано внимание на использовании в современной дидактике таких понятий как обучение и учение. Использование метода классификации позволило определить и структурировать методы и приемы обучения и учения.

Акцентировано внимание на целесообразности использования режиссуры предметного действия в качестве соответствующего дидактического уровня субъект-субъектного взаимодействия на уроке. Сделано предположение, что использование режиссуры предметного действия приблизит учителя к ученикам к формированию нового образовательного пространства на основах партнерской педагогики.

Ключевые слова: режиссура, предметное действие, обучение, учение, субъект-субъектное взаимодействие, партнерская педагогика, бинарная методика.

Стаття надійшла до редколегії 09.06.2019 р.

ПРАКТИКУМ З ЛІНГВІСТИЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ ЯК КОМПОНЕНТ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Світлана Подолук,

кандидат філологічних наук, викладач кафедри словесних дисциплін,
Луцький педагогічний коледж, м. Луцьк, Україна, ptaha1920@meta.ua

Наталія Нарихнюк,

викладач кафедри природничо-математичних дисциплін,
Луцький педагогічний коледж, м. Луцьк, Україна, nata.narikhniuk@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-93-97>

Мета дослідження. Сучасний стан розвитку освітнього середовища вимагає підвищення професійної підготовки педагогічних кадрів, у тому числі мовної компетентності. У статті розкрито питання важливості мовної підготовки студентів навчальних закладів педагогічного профілю до майбутньої професійної діяльності в контексті навчання математики та інших навчальних предметів. **Методи дослідження.** Проведено спостереження, визначено типові порушення мовних норм сучасної української літературної мови під час навчальних занять. **Результат.** Наголошено на актуальності розгляду окреслених мовленнєвих проблем та шляхів їх подолання.

Ключові слова: мовні норми, лексичні норми, граматичні норми, типи норм, професійна майстерність, модернізація освіти.

Актуальність теми дослідження. Нагальною проблемою сучасного освітнього простору є розгляд проекту Концепції розвитку педагогічної освіти, який до громадського обговорення запропонувало Міністерство освіти й науки. Основною метою Концепції є «модернізація педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації та забезпечення умов для становлення й розвитку сучасних альтернативних моделей розвитку педагогів, які стануть умовою впровадження реформи «Нова українська школа» [8]. Автори Концепції наголошують, що здійснення масштабних освітніх реформ можливе лише за умови модернізації усієї системи підготовки педагогічних працівників, яка може бути реалізована лише в контексті набуття педагогом гідного суспільного статусу. Разом з тим піднімається проблема якості підготовки висококваліфікованих фахівців. Тож йдеться не лише про формальне реформування системи педагогічної освіти, а про комплексну модернізацію освітньої парадигми, зокрема, й про можливості професійного та особистісного розвитку педагогічних працівників, структури, змісту, організації та методики (технології) навчання, збільшення в освітніх програмах питомої ваги практичної підготовки.

У такому контексті розвитку освітнього середовища роль педагога у суспільстві набуває нового змісту. Саме вчителю значною мірою надається можливість впливати на інтелектуальний, моральний і культурний рівень громадськості. Адже від рівня його професійної майстерності залежить якість підготовки інших фахівців – його випускників. Цим обумовлюється особлива увага суспільства до педагогічної освіти й тих вимог, які воно висуває до рівня освіти в середній та вищій школі.

Нового наукового переосмислення потребують питання мовної підготовки студентів навчальних закладів педагогічного профілю до майбутньої професійної діяльності в контексті навчання математики та інших навчальних дисциплін, оскільки процес опанування таких знань і способів діяльності впливає на становлення й розвиток загальної культури сучасної людини, формування її свідомості. Варто пам'ятати, що під час вивчення усіх навчальних предметів необхідно звертати увагу на грамотність мовлення.

У статті основну вагу приділено вивченню труднощів слововживання та наголошування на заняттях математики. Побіжно згадано типові мовленнєві помилки, що трапляються під час вивчення інших навчальних дисциплін: хімії, біології, географії, історії, української літератури.

Аналіз наукових публікацій з проблеми дослідження. Проблемі вивчення офіційно-ділового стилю та особливостей його мовлення й функціонування української професійної мови присвячено чимало наукових праць відомих мовознавців (Н. Бабич, С. Богдан, А. Коваль, Л. Паламар, О. Пономарів, С. Шевчук та ін.). Попри це, питання професійної мови у контексті навчання математики, біології, географії та багатьох інших навчальних дисциплін досі залишається маловивченим, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – зацентувати увагу на типових порушеннях лексичних, орфоепічних, орфографічних, акцентуаційних, граматичних норм сучасної української мови під час вивчення навчальних дисциплін; наголосити на необхідності застосовування набутих знань з теорії сучасної української літературної мови для мовного вираження майбутнього фаху.

Матеріал і методи дослідження. Матеріалом дослідження стала зібрана інформація про типові помилки у культурі мовлення студентів педагогічного коледжу. Методи дослідження: метод спостереження, аналізу, описовий метод, філологічний.

Виклад основного матеріалу. Впродовж десятиліть мовою ділового спілкування в Україні вважалась російська. За багато років «пасивного» існування в Україні цей стиль втратив власну термінологію, а вироблення власних стандартів, форм та структур, що творилися б засобами української мови, не розвинув. Саме тому нині у діловому мовленні дуже багато слів-кальок – лексем, що запозичені з російської мови, вживання яких засмічує, спотворює українську літературну мову. Натомість в українському словнику є власне українські слова, які близькі українцям не лише за граматичним складом та орфоепічними нормами, а й мають національне значення, є ознакою історичного поступу нації. Переконані, що статус державності української мови поверне діловому стилеві його національні прикмети, що будуть узгоджуватися з міжнародними стандартами.

Досконале володіння нормами сучасної української літературної мови для сучасного педагога надзвичайно важливе. Тому труднощі української словозміни та слововживання, правильна вимова слів, термінів, особливості використання іншомовних та власне українських слів у професійному мовленні розглядаються у Луцькому педагогічному коледжі на кожному занятті «Української мови (за професійним спрямуванням)». Разом з тим практика переконує, що зацентровані питання актуальні під час вивчення різних навчальних дисциплін. З огляду на окреслену проблему, вважаємо за необхідне звернути додаткову увагу на порушення мовних норм сучасної української літературної мови, зокрема, на труднощі словозміни й слововживання опорних термінів під час вивчення ряду навчальних предметів, зокрема, математики, біології, географії тощо.

У професійному мовленні необхідно дотримуватись загальноприйнятих мовленнєвих норм, стандартів, певних взірців, адже унормованість – головна ознака літературної мови.

Мовними нормами у сучасній українській літературній мові називають уніфіковані, традиційні, найбільш поширені, свідомо фіксовані стандарти реалізації мовної системи, обрані в процесі суспільної комунікації [6, 19].

Норми літературної мови — прийняті у суспільній практиці людей правила вимови, вживання слів, граматичних форм, побудови словосполучень і речень [6, 19].

Розрізняють такі типи норм: *орфоепічні* (норми вимови звуків і словосполучень), *лексичні* (норми вживання слів), *графічні* (норми запису звуків на письмі), *орфографічні* (правила написання слів та їхніх частин), *граматичні* (норми вживання граматичних форм слів, побудова словосполучень і речень), *пунктуаційні* (правила постановки розділових знаків), *стилістичні* (правила відбору мовних засобів відповідно до умов спілкування).

Мовне багатство людини щонайперше залежить від уміння користуватися лексичним складом мови (синонімами, антонімами, паронімами, фразеологізмами, запозиченими словами та іншими лексико-семантичними категоріями). Псують мову плеоназми, тавтологія, кальки з російської мови, просторічні елементи, мовні штампи, жаргонізми. На заняттях з математики випадки **порушення лексичних норм** трапляються внаслідок неправомірного вживання слів-кальок з російської мови. Наведемо приклади найтипівіших лексичних помилок.

Таблиця 1

<i>Запозичене з російської</i>	<i>Українське</i>
<i>Вид</i>	<i>Форма, вигляд</i>
<i>Границі</i>	<i>Межі</i>
<i>Граничний</i>	<i>Крайовий</i>
<i>Линій</i>	<i>Зайвий</i>
<i>Загрузка</i>	<i>Навантаження</i>
<i>не чисто</i>	<i>не суто</i>
<i>Одинаково</i>	<i>Однаково</i>
<i>Одиничний</i>	<i>Поодинокий</i>
<i>Пропуск</i>	<i>Прогалина</i>
<i>Пересилка</i>	<i>Пересилання</i>
<i>Розбивка</i>	<i>Розбиття</i>
<i>Четверть</i>	<i>чверть</i>
<i>Численний</i>	<i>Чисельний</i>
<i>Шестисотий</i>	<i>Шістсотий</i>
<i>Ячейка</i>	<i>Комірка</i>
<i>Рисунок</i>	<i>Малюнок</i>
<i>Ноль</i>	<i>Нуль</i>

Окремої уваги заслуговують правила написання власних іношомовних назв. Зокрема, правопис прізвищ учених-математиків: Аполлоній, Бернуллі, Бессель, Больцано, Бюффон, Гаусс, Гіппократ, Гобс, Грамм, Ейлері, Кавальєрі, Крістоффель, Куммер, Лагерр, Лаплас, Мерсенн, Папп, Пелль, Раабе, Фур'є.

У діловому стилі викликають труднощі не тільки пошуки потрібного слова, а й **вибір граматичної форми**.

Таблиця 2

Особливості орфоенії і словозміни математичних термінів

<i>Абсциса, -и,</i>	<i>грань, -і,</i>	<i>логарифм, -а,</i>
<i>алгоритм, -у,</i>	<i>дециметр, -а,</i>	<i>максимум, -у,</i>
<i>апліката, -и,</i>	<i>диференціал, -а,</i>	<i>масштаб, -у,</i>
<i>аргумент, -у,</i>	<i>діаметр, -а,</i>	<i>метод, -у,</i>
<i>арккосинус, -а,</i>	<i>дільник, -а,</i>	<i>мінімум, -у,</i>
<i>арккотангенс, -а,</i>	<i>добуток, -тку,</i>	<i>модуль, -я,</i>
<i>арктангенс, -а,</i>	<i>екстремум, -у,</i>	<i>моменту, -у,</i>
<i>афінна (геометрія),</i>	<i>ефект, -у,</i>	<i>нуль, -я,</i>
<i>базис, -у,</i>	<i>зворотний, -ого,</i>	<i>об'єкт, -а,</i>
<i>біном, -а</i>	<i>зчислення (множина),</i>	<i>параметр, -у,</i>
<i>біт, -а,</i>	<i>інтеграл, -а,</i>	<i>радикал, -а,</i>
<i>вектор, -а</i>	<i>інтервал, -у,</i>	<i>сегмент, -а,</i>
<i>вигляд, -у,</i>	<i>ірраціональність, -ості,</i>	<i>синус, -а,</i>
<i>випадок, -дку,</i>	<i>катет, -а,</i>	<i>траєкторія, -і,</i>
<i>від'ємник, -а,</i>	<i>квадрат, -а,</i>	<i>трильйон, -а,</i>
<i>відрізок, -зку,</i>	<i>коефіцієнт, -а,</i>	<i>функціонал, -а,</i>
<i>вісь, осі,</i>	<i>конус, -а,</i>	<i>хорда, -и,</i>
<i>горизонт, -у,</i>	<i>контур, -а,</i>	<i>циліндр, -а,</i>
<i>градус, -а,</i>	<i>котангенс, -а,</i>	<i>циркуль, -я.</i>

Важливою умовою дотримання мовних норм на заняттях математики є також **правильне наголошування слів**. У числівниках, що закінчуються на – *десять*, наголос припадає на останній склад: наприклад, *п'ятдесять*, *сімдесять*. У числівниках, що закінчуються на – *адцять*, наголошений передостанній склад: наприклад, *дванадцять*, *вісімнадцять*.

У деяких словах наголос не піддається правилам, його потрібно запам'ятати.

Таблиця 3

<i>визначнИк</i>	<i>новИй</i>	<i>нескінчЕнність</i>
<i>довІдник</i>	<i>посерЕдині</i>	<i>вИпадок</i>
<i>нескінчЕнність</i>	<i>запитАння</i>	<i>ознАка</i>
<i>кіломЕтр</i>	<i>добУток</i>	<i>зАкрут</i>
<i>сантимЕтр</i>	<i>дужкИ</i>	<i>планіМЕтр</i>
<i>децимЕтр</i>	<i>хОрда</i>	<i>рОзріз</i>
<i>заголОвок</i>	<i>змістовИй</i>	<i>змістОвний</i>
<i>асиметрІя</i>	<i>каталОг</i>	<i>одноразОвий</i>
<i>симетрІя</i>	<i>рАзом</i>	<i>бюлетЕнь</i>

У статті подано лише загальні рекомендації застосування мовних норм на заняттях математики. Окремі складні мовленнєві ситуації варто з'ясовувати за спеціальними термінологічними словниками.

Варто зауважити, що порушення лінгвістичних норм трапляються й у процесі вивчення інших начальних предметів. Побіжно зауважимо, що, практично під час вивчення усіх дисциплін варто особливу увагу приділяти наголошуванню слів. Так, для прикладу, на заняттях історії, української культури та дисципліни «Людина і світ» слід звернути увагу на наголошування таких слів: *хоругвА, отАман, стАтуя, визвОльний, данІна, єретИк, літОписний, рИнковий, тризУб, бюлетЕнь, ціннИк, індУстрія, маркЕтинг, оптОвий, перЕпис*.

Не завжди наголошують правильно й на уроках хімії. Зокрема, слова *перЕкис, надлИшок* потребують додаткової уваги.

На заняттях біології варто звернути увагу на наголошування таких слів: *кАмбала, кропивА, Олень, павИч, осетЕр, слиАна, тім'янИй, щЕлепа, спИна, парАліч*. На заняттях географії: *чорнОзем, сільськогосподАрський, жерлО, джерелО, течІя, руслО, рівнИна*.

Під час вивчення української літератури найчастіше помилки у наголошуваннях слів трапляються у таких словах: *вІрші, зАгадка, псевдонІм, рукОпис, фОрзац, травестІя, читАння, віршовИй, діалОг, довІдник, завДання, зАкладка (у книзі)*.

Результати роботи та ключові висновки. Отже, опанування літературної мови, фахової термінології та оволодіння системою мовних норм – актуальні завдання мовної підготовки майбутніх вчителів. Курс "Українська мова (за професійним спрямуванням)", який активно розробляється й викладається у Луцькому педагогічному коледжі, покликаний сформувати національно мовну особистість фахівця.

Перспективи подальшого вивчення означеної проблеми бачаться нами у розробці взаємозв'язків з вузькофаховими дисциплінами, у підготовці інтегрованих занять, які сприяли б кращому засвоєнню студентами фахової термінології.

Джерела та література

1. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 2003.
2. Довідник з культури мови / за ред. С. Єрмоленко. – Київ : Вища школа, 2005.
3. Мацько Л. І. Культура української фахової мови / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – Київ : Академія, 2007.
4. Мацюк З. Українська мова професійного спрямування : навч. посіб. / З. Мацюк, Н. Станкевич. – Київ : Каравела, 2008.
5. Семенов О.М. Культура наукової української мови: навч. посібник / О.М.Семенов. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 216с.
6. Шевчук С. В. Українське ділове мовлення : підручник / С. В. Шевчук. – [Вид. 2-ге, доп. і перероб.] – Київ : Атіка, 2004. – 592 с.
7. Шевчук С.В., Клименко І.В. Українська мова за професійним спрямуванням: Підручник. – 3-є вид., випр. і допов./ С.В. Шевчук, І.В.Клименко – К.: Алерта, 2012. – 696 с.
8. <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

References

1. Babych N. D. Praktichna stylistika i kultura ukrainskoi movi / N. D. Babych. – Lviv : Svit, 2003.
2. Dovidnik z kultury movi / za red. S. Yermolenko. – Kyiv : Vyscha shkola, 2005.
3. Matsko L. I. Kultura ukrainskoi fakhovoi movi / L. I. Matsko, L. V. Kravets. – Kyiv : Akademiya, 2007.

4. Matsyuk Z. Ukrayinska mova profesiinoho spryamuvannya : navch. posib. / Z.Matsyuk, N. Stankevych. – Kiyiv : Karavela, 2008.
5. Semenoh O.M. Kultura naukovoï ukrayinskoï movi: navch. posibnk / O.M.Semenoh. – K.: VTS «Akademiya», 2010. – 216s.
6. Shevchuk S. V. Ukrainske dilove movlennya : pidruchnik / S. V. Shevchuk. – [Vid. 2-ge, dop. i pererob.] – Kiyiv : Atika, 2004. – 592 s.
7. Shevchuk S.V., Klymenko I.V. Ukrayinska mova za profesiynim spryamuvannyam: Pidruchnik. – 3-ye vid., vipr. i dopov./ S.V. Shevchuk, I.V.Klymenko – K.: Alerta, 2012. – 696 s.
8. <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

Nataliia Narykhniuk, Svitlana Podolyuk: Practical work from linguistic literacy as a component of linguistic preparation of future teacher. Purpose of the study. The current state of the educational environment development requires higher professional teacher training, including linguistic competence. The article deals with the importance of language training for future professional activity of students of the pedagogical institutions in the context of teaching mathematics and other subjects. **Research methods.** The observation has been conducted, the typical violations of the contemporary Ukrainian literary language have been defined during the training sessions. **The result.** It has been stressed on the importance of considering of the outlined speech problems and the ways of their overcoming.

Key words: language norms, lexical norms, grammatical norms, types of norms, professional skills, modernization of education.

Наталія Нарихнюк, Світлана Подолук. Практикум с лингвистической грамотности как компонент языковой подготовки будущего учителя. Цель исследования. Современный этап развития образования вызывает необходимость повышения профессиональной подготовки педагогических кадров, в том числе, языковой компетентности. **Методы исследования.** В статье раскрыты вопросы важности языковой подготовки студентов учебных заведений педагогического профиля к будущей профессиональной деятельности в контексте обучения математики и других учебных предметов. **Результат.** Определены типичные нарушения языковых норм современного украинского литературного языка во время учебных занятий.

Ключевые слова: языковые нормы, лексические нормы, грамматические нормы, типы норм, профессиональное мастерство, модернизация образования.

Стаття надійшла до редколегії 07.06.2019 р.

УДК 374.7-043.86

TRENDS OF DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION IN THE EU COUNTRIES

Oksana Samoilenko, Oleksandra Dubaseniuk, Ninel Sydorhuk
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine
samoilenckooxana@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-97-104>

The article is devoted to modern tendencies of adult education. At the beginning of the XXI century, the concept of continuing education was actively being implemented in the countries of the European Union. The acquired knowledge throughout life enhances the prospects of adults in the labor market, improves the quality of human capital of the economy, helps them to adapt more quickly to social change, promote self-realization of the individual.

The purpose of the study is to characterize trends in the development of adult education in the member states of the European Union. The significant increase in the number of adults participating in various forms of education within the formal education system and beyond confirms the need for adult education by European states, international and national organizations, and non-governmental organizations. Adult education is a fundamental factor in European development and the competitiveness of countries.

Methodology of Research. Scientific research was carried out with the use of comparative pedagogical methods, among which the leading role played: the method of studying documentary and scientific and pedagogical sources, the method of interpreting educational facts, the method of analysis of foreign sources, the method of analysis

of mass phenomena, which was implemented in the study to highlight the main trends in the development of education adults in EU member states.

*As a **result** of the increasing availability of education, processes of internationalization, globalization and transboundary educational migration take place. This leads to the universalization of knowledge, the emergence of international quality standards and the development of the innovative nature of higher education, the expansion and strengthening of international cooperation, the enhancement of academic and student mobility, and others. Studying foreign students also affects the development of the country of origin, contributes to the global economic and political stability of the EU member states.*

Key words: adult education, internationalization, globalization, transboundary education, academic mobility.

Introduction

Last decade, the European Union (EU) implements the strategy of continuing education, which was initiated by the signing of the Memorandum on Continuing Education (2002).

The European Union attaches great importance to lifelong learning for a number of reasons: aging populations, while increasing longevity and increasing migration, and the need for skilled workers. The EU documents emphasize that "the emergence of a knowledge-based society requires more advanced means of transferring and using knowledge and opportunities for lifelong learning" (Europe 2020. European Commission, 2010; Higher Education to 2030. Vol.1 Demography, 2008). Lifelong learning is a key component of the Lisbon agenda - a roadmap that was produced at the European leaders' summit (March 2000) (European Council Presidency Conclusions, Lisbon, 2000).

Continuing education includes the key components of the knowledge society: promoting continuous and joint learning, enhancing the spiritual and economic potential of the individual, as well as promoting public awareness and active citizenship in the European Commonwealth. Therefore, European countries are moving towards a deep transformation and renewal of the education system, trying to strengthen it and adapt it to the new social needs that will appear / will emerge in adults at different stages of their lives. Emphasizing the value of man as "the main European achievement and, therefore, the central element of any political activity of the European community," the European Summit documents emphasize that educational systems must adapt to the new realities of the 21st century, and "Continuing education should become the main political program civil society, social cohesion and employment "(European Council Presidency Conclusions, Lisbon, 2000, p. 6).

Thus, adult education as a social institution is a factor in European development, competitiveness and labor market efficiency. Accordingly, the Strategy for the Development of the European Union "Europe 2020" (Europe 2020. European Commission, 2010) identifies three main factors for strengthening the economy:

- reasonable growth: economic development, based on knowledge and innovation. This factor in strengthening the economy includes improving the quality of education and research quality, supporting the spread of innovative technologies and knowledge across the EU, increasing access to information and communication technologies, and using innovative technologies to achieve global social goals;

- sustainable growth: creating an economy based on the appropriate use of natural resources, improving the environmental situation and competitiveness in the economy, using Europe's leadership in developing new processes and technologies, including environmentally friendly technologies. The sustainable growth factor will be the basis for an even more profound economic, social and territorial cohesion of the EU nations;

- comprehensive growth: promoting employment, social and territorial cohesion / unity. Comprehensive economic growth provides people with new opportunities through high levels of employment, investment in knowledge and skills, poverty alleviation and the improvement of the labor market, training and social protection, which together contribute to the construction of a cohesive, more socially homogeneous society (Nesterov O., 2012).

These **circumstances** are influenced by three global factors:

- the mass and increasing availability of education and, consequently, an increase in the number of students;

- the globalization of education and the strengthening of international competition in the educational services market;
- internationalization of educational space. Academic Mobility

The purpose of the study is to characterize trends in the development of adult education in the member states of the European Union.

Objectives of the study:

- systematize monitoring analytical studies of the first development of continuous education, if this method is in the legal pattern of the international market of educational services;
- to reveal trends in the development of adult education in the member states of the European Union.

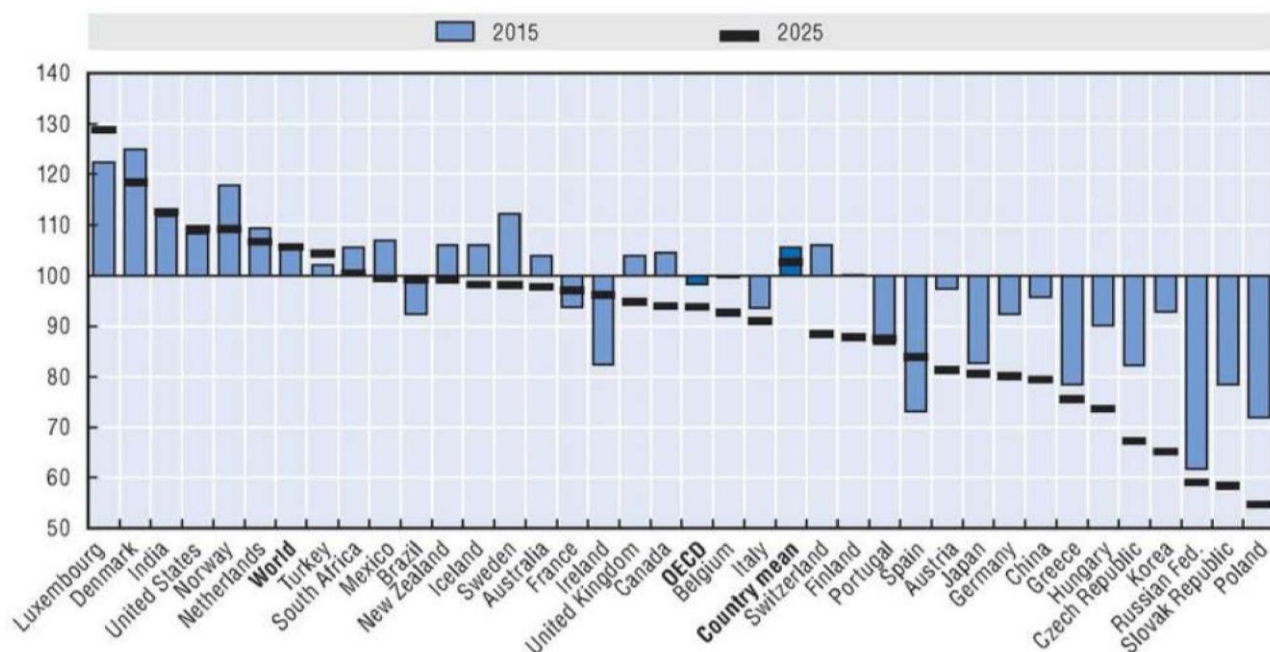
Methodology of Research

Scientific research was carried out with the use of comparative pedagogical methods, among which the leading role played: the method of studying documentary and scientific and pedagogical sources, the method of interpreting educational facts, the method of analysis of foreign sources, the method of analysis of mass phenomena, which was implemented in the study to highlight the main trends in the development of education adults in EU member states.

Results of Research

The mass and increased availability of education and, consequently, an increase in the number of students. In 2006, the United Nations published a forecast of demographic changes in the OECD population (Experts have created a demographic map of Europe with a 2050 forecast). As can be seen from image 1, most countries are projected to significantly reduce the number of young people potentially applying for higher education. Today, 80% of OECD graduate students are under 25 years old, so the demographic changes in this age group directly affect the change in demand for higher education.

Due to demographic changes, many European countries now have so-called "aging populations", that is, reducing the proportion of able-bodied population. In order to support their economic development, European countries will have to attract skilled professionals from other countries. It is obvious that today the leading European institutions of higher education are building strategies for attracting gifted foreign students and graduate students from foreign countries and developing internationalization.



Source: United Nations, median projections (2006 revision).

Figure 1: Prognosis of qualitative changes in the age group of 18-24 years population of the countries OECD (from 2015 to 2025)

Internationalization of higher education is a purposeful state policy in which the goals, functions and mechanism of providing educational services are international in nature (Abdulkarimov I., 2011, 2012). The notion of internationalization in the field of higher education includes two areas: internal and external internationalization or education abroad, interstate education, cross-border education (Abdulkarimov I., 2011, p. 286).

Internationalization deepens the knowledge base of institutions and participants in the educational process, expands the scope of scientific research, enriches curricula. The presence of higher education students and scientists from different countries expands the cultural horizons of both students and faculty members of the university. Studying foreign students also affects the development of the country of origin, contributes to global economic and political stability (Abdulkarimov I., 2012, p. 358).

The internationalization of education pursues a variety of goals, including diversification and the growth of financial revenues by attracting foreign students to paid education; expanding curricula and teaching their students in foreign institutions of higher education; expansion of the regional network of institutions of higher education; improving the quality of education and research through the participation of students and teachers in the international knowledge sharing process, etc. (Table 2).

Table 2. The purpose of the internationalization of the educational services market in the EU countries.

The purpose of development	The direction of development	Methods and techniques	Development Tools	Result
Priorities for positioning in the international arena	Creation of an international community of higher education	Integration into the European educational space	Development of marketing strategies and communications to support the growth of demand for educational services	Increasing the influence of EU countries on the world market for educational services
Degree of readiness for the market	Development of export and expertise of education quality	Expanding the capabilities of the national higher education system	Diversification of international markets for educational services	Study and assimilation of information on experience in the development of leading educational technologies in different countries
Priorities for institutional development	Improving the quality and attractiveness of the higher education system	Liberalization of higher education	Ensuring the quality of stay of foreign students in the host country	Strengthening the openness of European education and strengthening international cooperation
Priority of international cooperation	Support for multicultural society	Facilitate the mobility of students and teachers	Establishment of strategically stable partnerships and unions between universities of different countries	Internationalization of curricula and the creation of joint educational programs

As practice shows, in recent years there have been new forms of internationalization, which are the transfer of institutions and programs across the border. These forms of the international educational services market have been called transnational education – education, which provides specialists with additional opportunities for successful socialization in a globalized world. For the definition of the concept of "transnational education" in international documents, monographic studies and scientific periodicals use similar terms as "education abroad", "interstate education" (international education), "cross border / education" (across borders / cross-border) / transborder education), which collectively treat transnational education as "external" internationalization (Knight J., 2003, p. 5).

Data in table 2, reflects the tendency of growth of educational mobility of Ukrainian students abroad over the last 6 years, testifies to the growing potential of attracting educational migrants to

society as full members and active participants in the functioning of the spheres of employment, science, research, and other spheres of activity (Semyov L., 2015).

Table 2. Total number of Ukrainian students abroad in the 2015/2016 academic year (Semkiv L., 2015).

№	Country	Number	№	Country	Number
1	Poland	30041	18	Greece	326
2	Germany	9088	19	Belarus	290
3	Russia	6936	20	Latvia	233
4	Canada	2790	21	Estonia	230
5	Czech Republic	2395	22	Romania	246
6	Italy	2348	23	Belgium	194
7	USA	1680	24	Finland	184
8	Spain	1612	25	Australia	164
9	Austria	1607	26	Netherlands	156
10	France	1348	27	Sweden	145
11	Hungary	1026	28	Moldova	139
12	Great Britain	820	29	Cyprus	117
13	Slovakia	683	30	Slovenia	46
14	Bulgaria	561	31	Azerbaijan	36
15	Turkey	464	32	Georgia	34
16	Lithuania	361	33	Ireland	26
17	Switzerland	332	34	Croatia	10

In general, the dynamics of growth from 2009 to 2016 was 176%. Comparing the last two years, the growth is almost 20% or 10,934 people. Moreover, 2/3 of this increase was made by Ukrainians studying at Polish universities. They showed the most rapid increase, both in absolute and relative terms, from 22,833 to 30,041 persons (almost 32%). Also, the Canadian, Slovak, and Italian universities demonstrated significant relative and absolute growth of Ukrainian citizens at the universities.

Thus, in the global population of students who study in countries other than their nationality, Ukrainians account for slightly more than a hundredth of a hundred. An analysis of each country of destination allows us to determine how important it is to Ukrainians themselves. Traditionally, the share of Ukrainians among foreign students in Poland is quite tangible - in 2015/2016 it was 57%. In other countries, Ukrainians are significantly inferior to other student diasporas. For example, in Russia, Ukrainian students are significantly less than those from Central Asian countries. The Czech Republic and Hungary, although attracting a lot of Ukrainians, are more desirable for young people from the Balkan countries. At the same time, in Slovakia, Ukrainians are gradually becoming leaders. So, laying in? That in the rest of the countries the trend of recent years will be preserved, it can be assumed that in the 2017/2018 academic year abroad will be at least 72,000 Ukrainian citizens. But in fact how much does it end in 2018?

The intensive development of cross-border education is a direct consequence of the fact that higher education in the EU is being built in the context of continuing education, the scope of the use of new information and communication technologies is expanding, the recognition of the idea of a globalized knowledge-based economy, the increased internationalization of the labor market and the need for skilled labor force (Madyar R., 2007). Accordingly, there is a diversification of the ways of providing educational services, where, along with the development of mobility of students and teachers, the mobility of educational programs and educational institutions is becoming more and more evident.

In practice, the world's educational resources, programs, and institutions are mobilized to address the problems of the various forms of internationalization of higher education. Based on the characteristics of the process of internationalization of higher education and taking into account the positioning of countries in the field of participation in the process of providing educational services

in the international market, three types of orientation of countries can be defined: orientation on import, orientation on import-export and orientation on export of educational services.

In particular, in the book "Higher Education till 2030," possible scenarios for the development of cross-border education are considered (Higher Education till 2030. Vol.1 Demography, 2008):

- introduction of distance learning in the countries where it is not common, as well as other forms of dual education;
- active involvement of foreign students, the number of which has increased in recent years;
- development of various retraining programs, advanced training for attracting additional students;
- development of targeted retraining programs for employees of enterprises and organizations;
- expanding the range of educational programs for older people, elderly.

Discussion

As the study showed, there are currently various European Union programs (eg ERASMUS, SOCRATES, TEMPUS), as well as projects initiated by the national organizations of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (USAID, IREX, British Council, DAAD, CIDA, EduFrance, etc.) aimed at the development of mobility, including promoting the processes of internationalization and globalization. In particular, countries that have not previously considered the internationalization of education as part of their development strategy, globalization is now compelled to identify and find themselves in the world of educational space.

However, we note that the process of globalization of education (despite its objectivity and apparent irreversibility), far not from all countries leads to internationalization (active and effective interstate cooperation for the purpose of mutual enrichment and exchange of experience in the field of education). The reason is the ability of countries to react to the process of globalization, the "erosion" of national borders and the need to enter the world economic space. Many countries have appeared on the periphery of global trends for various reasons (low level or transitional ethane of economic development, lack of political stability, information isolation, low technological capabilities, etc.). Unfortunately, Ukraine falls into the outsiders of cross-border educational processes. There are several reasons for this situation: the lack of clear legislation on adult education, the provision of cross-border education and evaluating its quality, criteria of comparability of systems and programs of higher education.

Internationalization of higher education and, in particular, student mobility and cross-border activities of higher education institutions create an economic benefit associated with the market value of providing services in the international educational market. The policy of paying tuition is a key element of the overall impact of internationalization on the trade balance. In fact, a number of countries (Poland, Czech Republic, Germany, Austria, the Netherlands, etc.) have made international education an essential part of their socio-economic development strategies, while the full tuition fees for foreign students are used as a source of income generation. In the long run, the internationalization of education contributes to the creation of new jobs, the development of infrastructure and the potential of the education system in general.

Conclusions

The significance of adult education is growing due to the demographic situation characteristic of European countries - a decrease in the birth rate and an increase in the working age. In addition, Europeans live in a complex socio-political environment, where personality development is impossible without the skills of active participation in social processes and adaptation to cultural, ethical and linguistic diversity. So European countries are coming to deep transform and renewal of education systems, trying to strengthen it and adapt to the new needs of adults.

Among the topical trends in the development of cross-border education, we note:

- geopolitical (strategic) admit to the increase of international influence through the preparation of the future intellectual elite of foreign countries, the spread of national culture and language, etc.;

– scientific and educational institutions promote the acquisition of capable, talented youth from different countries for the purpose of development of science and education; exchange of best practices in science and education through the implementation of international exchange programs, etc.;

– The financial resources provide for the work of teachers of educational institutions, raising the level of extrabudgetary incomes of institutions of higher education, indirect income (accommodation, food, transport, communication), etc.

The conducted study allows us to conclude that Ukraine needs large-scale coordinated program activities in the field of the export of educational services. By contrast, in the face of aggravation of cross-border competition, the country risks turning into an importer. Therefore, to the prospects of further research, refer to the trends of academic migration of adults in Ukraine in the context of global internationalization.

Acknowledgements

The authors express their gratitude to Tatiana Lyakh (candidate of pedagogical sciences, deputy director of the Institute of Human Rights at the Kiev Boris Grinchenko University, Ukraine) for conducting research and assistance. The authors are also grateful to the Slovak colleagues from the Department of Andragogy at the University of Prešov (Slovakia) Ivaná Pirohova, Marek Lukáč, Silvia Lukáčova and Eduard Lukač for their sincere support. The authors express special gratitude to Danylo Samoilenko (a graduate student at the Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine) for helping to prepare the study for publication.

References

1. Europe 2020. A strategy for smart sustainable and inclusive growth. *European Commission, 2010*. from https://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm. (application date 05.11.2018)
2. European Council Presidency Conclusions, *Lisbon, March 23-24, 2000, paragraphs 5, 24, and 25, pp. 2 and 8*.
3. European Council Presidency Conclusions, *Santa Maria da Feira, June 19-20, 2000, paragraph 33, p. 6*.
4. Higher Education to 2030. Vol. 1. *Demography. Paris: OECD Publishing, 2008* from https://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/higher-education-to-2030-volume-1-demography_9789264040663-en#.WZ7UMIE3V_8 (application date 05.11.2018)
5. Knight, J. (2003). Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education. The Boston College Centre for International Higher Education*, 33, 5-7.
6. Memorandum on lifelong learning from http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1668227/COM_Sec_2000_1832.pdf/f79d0e69-b8d3-48a7-9d16-1a065bfe48e5 (application date 05.11.2018)
7. Abdulkierimov, I. Z. (2012). Sovriemiennyye tendentsyi internatsyonalizatsyi vyssheho obrazovaniia. *Problemy sovriemnoi ekonomiki*, (43), 358-361.
8. Abdulkierimov, I. Z. (2011). Faktory i usloviia razvitiia intehtsionnykh protsessov na rynkie obrazovatelnykh usluh. *Riehnionalnyie problemy prieobrazovaniia ekonomiki*, 2011, 2 (28), 286-292.
9. Madiar, R. O. (2007). *Transkordonne ekonomichne spivrobitnytstvo v umovakh hlobalizatsii ta yevropeiskoi intehtsii*. Kyiv, 2007, 245.
10. Nesterov, A. H. Yevropeiskii kontseptsii niepriyvnoho obrazovaniia v nachalie XXI vieka. *Nauchnyi dialoh*, 2012, 5, from <https://cyberleninka.ru/article/n/evropeyskie-kontseptsii-nepryvnoho-obrazovaniya-v-nachale-xxi-veka> (дата звернення 05.11.2018)
11. Semiv, L. K. *Aktyvizatsiia akademichnoi mobilnosti v ramkakh uhody pro asotsiatsiiu Ukrainy ta YeS*, from <https://ird.gov.ua/irdp/e20150801.pdf> (application date 06.11.2018)
12. Experts have created a demographic map of Europe with the forecast for 2050 from <https://ukr.media/world/273754/> (application date 06.11.2018)

Самойленко Оксана, Дубасенюк Олександра, Сидорчук Нінель. Тенденції розвитку освіти дорослих у країнах ЄС. На початку XXI століття в країнах Європейського Союзу активно впроваджувалася концепція неперервної освіти. Набуті знання протягом усього життя підвищують перспективи дорослих на ринку праці, покращують якість людського капіталу економіки, допомагають їм швидше адаптуватися до соціальних змін, сприяють самореалізації особистості. **Мета дослідження:** загальна характеристика тенденцій розвитку освіти дорослих у країнах-членах Європейського Союзу. Наукові дослідження проводилися з використанням **порівняльних педагогічних методів**, серед яких відіграла провідну роль: метод вивчення документальних та науково-педагогічних джерел, метод інтерпретації навчальних фактів та метод аналізу зарубіжних джерел. **Результат.** У наслідок зростаючої доступності освіти відбуваються процеси інтернаціоналізації, глобалізації та транскордонної освітньої міграції.

Ключові слова: освіта дорослих, інтернаціоналізація, глобалізація, трансгранична освіта, академічна мобільність.

Самойленко Оксана, Дубасенюк Александра, Сидорчук Нинель. Тенденции развития образования взрослых в странах ЕС. *Статья посвящена современным тенденциям образования взрослых. В начале XXI века в странах Европейского Союза активно внедрялась концепция непрерывного образования. Приобретенные знания на протяжении всей жизни повышают перспективы взрослых на рынке труда, улучшают качество человеческого капитала экономики, помогают им быстрее адаптироваться к социальным изменениям, способствуют самореализации личности. Цель исследования:* обшая характеристика тенденций образования взрослых в странах ЕС. *Научные исследования проводились с использованием сравнительных педагогических методов, среди которых играла ведущую роль: метод изучения документальных и научно-педагогических источников, метод интерпретации учебных фактов и метод анализа зарубежных источников. Результат.* В последствии растущей доступности образования происходят процессы интернационализации, глобализации и трансграничной образовательной миграции.

Ключевые слова: образование взрослых, интернационализация, глобализация, трансграничная образование, академическая мобильность.

Стаття надійшла до редколегії 08.06.2019 р.

Розділ III. Актуальні питання теорії і практики спеціальної освіти та соціальної роботи

УДК 376.016-056.264:028.5(045)

ДІАГНОСТИКА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Аліна Логінова,

аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка,
Національна академія педагогічних наук України, викладач кафедри дошкільної освіти
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна
alinastrilez11@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-105-113>

У статті представлено методику діагностики психолінгвістичних компонентів, які становлять структуру навички читання. Відзначено важливість діагностики для пропедевтики розладів читання у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення.

Мета статті полягає у виявленні специфіки формування психолінгвістичних компонентів, які забезпечують нормальне опанування навичкою читання у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення.

Методи теоретичного пошуку: аналіз логопедичної, психологічної та педагогічної літератури, що дав змогу розробити методику діагностики психолінгвістичних компонентів, що детермінують функціонування аналізаторних систем, які в свою чергу забезпечують процес читання.

Результат. Розроблено методику діагностики психолінгвістичних компонентів навички читання у старших дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Дана методика розроблена з метою попередження порушення навички читання у подальшому у початковій школі.

Ключові слова: діти з порушеннями мовлення, психолінгвістичний компонент, дислексія, фонематичні процеси, ФФНМ.

Виклад основного матеріалу. У дошкільному віці дуже інтенсивно розвиваються комунікативні форми і функції мовленнєвої діяльності, удосконалюються практичні мовленнєві навички, суттєво збагачується як активний, так і пасивний словник дитини, відбувається усвідомлення мовленнєвої діяльності загалом.

Мовлення супроводжує всі види діяльності дитини дошкільного віку, сприяє встановленню і розвитку його соціальних контактів, стає ефективним інструментом мислення. Зміст і форми дитячих висловлювань залежать від форм спілкування, комунікативних завдань дитини. У процесі спілкування мовлення удосконалюється, набуває нових якостей, зумовлює перебудову психічних процесів тощо [3].

Одним з показників готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі – є правильна вимова та достатня зрілість фонематичних процесів – оскільки вони є запорукою успішного засвоєння грамоти та читання. Письмове мовлення формується на основі усного таким чином діти з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення складають групу ризикує з виникнення труднощів під час навчання письма та читання.

Проблемі навчання та виховання дітей дошкільного віку із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення присвячено численні науково-методичні дослідження, в яких розглядаються методи діагностики та корекції фонетико-фонематичних відхилень у дітей (Г. Каше, С. Коноваленко, Ю. Рібцун, Т. Філічева, Г. Чіркїна) [4]. Порушення навички читання досліджують у своїх працях такі науковці як: Т. Єгоровим, Д. Ельконїним, Л. Румянцевою, А. Соколовою, зокрема українські дослідники: Е. Данілавичуте, В. Ільяна, Р. Лалаєва, Р. Левіна, М. Савченко, В. Тарасун, Н. Чередніченко [2, с.144].

Навичка читання забезпечується рядом психічних функцій, як вербальних так і невербальних. Так, для діагностики можливих у подальшому порушень читання важливим є вивчення та визначення у дітей старшого дошкільного віку тих психолінгвістичних компонентів, які забезпечують нормальне опанування навички читання і порушення яких призводить до виникнення дислексій. Виходячи з вищезазначеного, ми визначили необхідні напрями діагностики. Методику діагностики склали 3 блоки, зміст та наповнення яких розглянемо більш детально.

1 Блок. Дослідження стану сформованості усного мовлення дітей старшого дошкільного віку

Означений блок складається з двох частин: діагностики фонетичної сторони мовлення та діагностики фонематичних процесів.

Дослідження стану фонетичної сторони мовлення:

- перевірку звуковимови у довільному мовленні.
- перевірка звуковимови ізольовано;
- перевірка звуковимови у складах;
- перевірка звуковимови у словах.

Обстеження фонематичних процесів спрямовані на визначення стану сформованості:

- фонематичного сприймання;
- фонематичних уявлень (головною умовою виконання завдань являлося абсолютне виключення артикулювання слів дитиною, а також опори на слухове сприймання. Тобто дитина виконує завдання без проговорювання слів чи то педагогом, чи то самостійно);

- звукового аналізу у зовнішньому плані (виконання завдань з опорою на слухове сприймання, що вимовляння педагогом або дитиною);

- звукового аналізу у внутрішньому плані (виконання завдань без опори на слухове сприймання слова, без будь-якого проговорювання чи то артикулювання, тобто виключно за уявленнями);

- звукового синтезу у внутрішньому плані;

- складового аналізу у зовнішньому плані;

- складового синтезу у зовнішньому плані [1, с. 32].

Розглянемо завдання методики більш детально.

Завдання: перевірка звуковимови ізольовано.

Мета: перевірити звуковимову ізольовано.

Опис завдання: Дитині пропонуються звуки, які вона повинна повторити за педагогом.

Інструкція: Я пропоную тобі погратися зі мною в папужку. Слухай уважно звуки та повторюй їх за мною:

А, п, т, р, о, к, в, г, ф, д, ж, з, ц, ч, е, л, у, й, с, ш, і, щ, б, н, х, й, з, ф, с, л, ш, у, ц, р, т, п, б, з, к, г, м, ж, л, ч.

Завдання: перевірка звуковимови у складах.

Мета: перевірити звуковимову у складах.

Опис завдання: педагог пропонує дитині повторити за ним відкриті, закриті склади та зі збігом приголосних.

Інструкція: я буду називати склади, а ти будеш повторювати їх за мною, як папуга.

Та-да, ма-ба, ва-да, ла-ра, на-да, ка-га, ша-са, за-ца, ча-за, ма-на.

Ам-ан, уш-уж, ес-еж, ак-аг, ід-іт, ох-ог, ац-ач, ав-аф, уб-уп, іс-із.

Сто, вне, кри, мне, ску, бра, ври, мли, сті, тру, пшо, зсу, пра, дзе.

Завдання: виокреми заданий звук на початку слова.

Мета: перевірити звуковимову у словах.

Опис завдання: Педагог пропонує дитині картинки, які вона повинна назвати.

Інструкція: я буду показувати тобі картинки, а ти будеш називати їх.

Слова:

- звук [Р] рак, дуб, кіт, ракета, ваза, ручка, труба, ромашка;



- звук [З] зуб, вівця, дзеркало, зірка, море, зебра, балкон;
- звук [Л] лебідь, мороз, лисиця, двері, лижі, сумка, лось;
- звук [С] сом, морква, пароплав, сонце, хвиля, сова, сон;
- звук [Ц] цап, сніг, цар, пшоно, цукерка, поле, сіль;
- звук [Ш] шапка, руль, школа, бант, ніч, шоколад, цукор;
- звук [Ж] шарф, жаба, вовк, журавель, кит, жук, пантера;
- звук [Х] хокей, шкарпетки, хом'як, папір, лом, хмаринка;
- звук [ДЗ] дзеркало, картопля, дзвоник, дзига, тюльпан;
- звук [ДЖ] джерело, гусінь, джунглі, джміль, бджола, джем.

Завдання: виділити голосний звук серед голосних.

Мета: визначити фонематичне сприймання.

Опис завдання: Дитині пропонуються ланцюжки звуків серед яких необхідно виокремили лише той звук, який заданий педагогом. Якщо дитина чує відповідний звук, то вона плескає в долоні.

Інструкція: я буду називати звуки, а ти будеш плескати в долоні тоді, коли почуєш цей звук «...». Слухай уважно, коли почуєш звук «...» – плескай у долоні.

- Звук [а] серед о, а, і, о, е;
- звук [і] серед и, е, і, и;
- звук [у] серед е, і, у, о;
- звук [е] серед а, е, і, у;
- звук [и] серед о, у, и, а;
- звук [о] серед а, у, о, у, е.

Завдання: виділити голосний звук серед приголосних.

Мета: визначити фонематичне сприймання.

Опис завдання: Дитині пропонуються ланцюжки звуків серед яких необхідно виокремили лише той звук, який заданий педагогом. Якщо дитина чує відповідний звук, то вона плескає в долоні.

Інструкція: я буду називати звуки, а ти будеш плескати в долоні тоді, коли почуєш цей звук «...». Слухай уважно, коли почуєш звук «...» – плескай у долоні.

- звук [а] серед п, ц, а, л, ш, а, ж, л, д, а, л, ж, а, а;
- звук [і] серед т, і, в, х, ч, б, і, п, в, к, і, і, ж, щ, з, і;
- звук [у] серед п, у, б, ц, ш, ж, у, в, л, у, к, ц, ф, у;
- звук [о] серед о, в, ж, о, м, г, о, н, х, б, о, о, т, к, з;
- звук [и] серед и, т, и, в, ф, д, м, т, и, л, б, п, и, к, в;
- звук [е] серед е, к, р, л, т, е, ф, е, б, ц, ж, д, р, е, м.

Завдання: виділити приголосний звук серед голосних.

Мета: визначити фонематичне сприймання.

Опис завдання: Дитині пропонуються ланцюжки звуків серед яких необхідно виокремили лише той звук, який заданий педагогом. Якщо дитина чує відповідний звук, то вона плескає в долоні.

Інструкція: я буду називати звуки, а ти будеш плескати в долоні тоді, коли почуєш цей звук «...». Слухай уважно, коли почуєш звук «...» – плескай у долоні.

- Звук [с] серед и, с, а, е, і, у, с, а, е, і, с, о;
- звук [л] серед а, и, л, е, о, і, л, а, і, у, и, л;
- звук [ш] серед ш, о, у, а, и, ш, е, і, о, ш, и;
- звук [р] серед и, р, а, р, у, і, о, р, а, у, о, р;
- звук [з] серед а, и, з, і, у, з, о, а, і, е, з, у, з;
- звук [к] серед о, к, у, а, к, е, у, і, о, к, и, у;
- звук [ц] серед ц, а, о, и, у, ц, а, у, і, е, ц, а;
- звук [ж] серед а, и, ж, а, о, і, ж, а, у, е, ж, і;
- звук [щ] серед щ, о, а, е, щ, і, щ, и, а, і, е;
- звук [ч] серед и, о, е, ч, у, а, ч, у, і, у, ч, а;
- звук [г] серед г, а, е, і, у, о, г, а, у, и, е, и, г.

Завдання: виділити приголосний звук серед приголосних (далекими за акустико-артикуляційними ознаками, а потім - близькими).

Мета: визначити фонематичне сприймання.

Опис завдання: Дитині пропонуються ланцюжки звуків серед яких необхідно виокремили лише той звук, який заданий педагогом. Якщо дитина чує відповідний звук, то вона плескає в долоні.

Інструкція: я буду називати звуки, а ти будеш плескати в долоні тоді, коли почуєш цей звук «...». Слухай уважно, коли почуєш звук «...» – плескай у долоні.

- звук [д] серед д, м, з, с, п;
- звук [т] серед в, л, т, ж, д;
- звук [з] серед ф, ш, з, ч, н;
- звук [с] серед с, ц, п, л, х;
- звук [ц] серед г, б, з, ч, ц;
- звук [л] серед г, л, в, т, з;
- звук [н] серед ж, л, м, н, б;
- звук [р] серед з, ф, д, щ, р;
- звук [ш] серед с, т, п, щ, х;
- звук [г] серед б, ц, х, л, г;
- звук [к] серед к, т, м, л, в;

Завдання: визначення на слух слів-паронімів.

Мета: визначити фонематичне сприймання.

Опис завдання: Дитині пропонуються пари картинок, назви яких дібрано так, щоб слова різнилися лише одним звуком (кожна пара слів промовляється педагогом декілька раз).

Інструкція: я буду називати слова, а ти – показувати те, що я називаю на картинці. Подивись уважно на картинки та покажи, де...?

ЗУБ – ДУБ

КИТ — КІТ

СИН — СОН

МИЛО — МИЛА

КОСА – КОЗА

СЕЛО — САЛО

ГОРОХ — ГОРІХ

РУЧКА — РІЧКА

БУЛКА — БІЛКА

ШАШКИ — ШИШКИ

ЛІЙКА — ЛАЙКА

Завдання: дібрати слова на заданий звук з-поміж різноманітних малюнків.

Мета: визначити фонематичне уявлення.

Опис завдання: Дитині пропонується потяг, у кожному вагончику якого їдуть звуки. Дитині необхідно відповідно до кожного звуку розкласти по вагончиках картинки.

Інструкція: Перед нами 2 потяги, у вагончиках першого потягу їдуть слова зі звуком «З», а у вагончиках другого – із звуком «С». Розклади картинки в потрібні потяги (аналогічно на звуки з-с, с-ш, р-л, в-ф, б-п, ч-ц, щ-ч, ж-ш, з-ш, с-с', л-л', м-н) для виконання пропонується серія спеціально дібраних картинок із заданими звуками у різних позиціях.

Завдання: дібрати слова на заданий звук.

Мета: визначити фонематичне уявлення.

Опис завдання: Дитині необхідно пригадати слова які починаються на заданий звук.

Інструкція: добери слова у яких живе літера Н, Р, Л, С, Ш, З, Ц, К, Ч, Х.

Завдання: проаналізувати звуковий склад слів, визначити кількість голосних звуків у слові.

Мета: визначення фонематичного аналізу у зовнішньому плані.

Опис завдання: Педагог проговорює слова, а дитині необхідно викласти ту кількість кружечків, скільки голосних звуків у слові.

Інструкція: визнач скільки голосних звуків у слові.

Слова: рік, сова, білка, літо, заметіль, береза, прапор (слова називає педагог).

Завдання: проаналізувати звуковий склад слів, визначити кількість приголосних звуків у слові.

Мета: визначити фонематичний аналіз у зовнішньому плані (потім у внутрішньому плані).

Опис завдання: Педагог проговорює слова, а дитині необхідно викласти ту кількість кружечків, скільки приголосних звуків у слові.

Інструкція: визнач скільки приголосних звуків у слові.

Слова: лак, мак, слива, яблуна, сніг, варення, цукор, хамелеон, річка, лось. (слова називає педагог).

Завдання: проаналізувати звуковий склад слів, назвати перший (останній) звук у слові.

Мета: визначити звуковий аналіз у внутрішньому плані

Опис завдання: Педагог називає слова, а дитині необхідно назвати перший звук слова, якщо дитина називає звук правильно, то отримує зелену фішку, а якщо ні – червону.

Інструкція: назви перший звук у слові.

Слова: лисиця, телефон, бегемот, палець, баклажан, часник, гарбуз (слова пропонуються у вигляді відповідних картинок та не озвучуються ані педагогом, ані дитиною).

Завдання: скласти зі звуків слова, поєднавши їх між собою та встановивши правильну послідовність.

Мета: визначити звуковий синтез у зовнішньому плані.

Опис завдання: Дитині зі звуків потрібно скласти слова.

Інструкція: Звуки «переплутались», потрібно з них зібрати правильно слова, (для виконання завдання додатково пропонуються картинки, з метою полегшення актуалізації слів).

Звуки:

О С А (оса)

Л Е В (лев)

Л О З А (лоза)

М У Х А (муха)

Г О Р І Х (горіх)

К А В У Н (кавун)

С О Б А К А (собака)

М О Р К В А (морква)

О Л І В Е Ц Ь (олівець)

(звуки називає педагог).

Завдання: знайти потрібний звук та вставити замість пропуску в слово.

Мета: визначити звуковий синтез у зовнішньому плані.

Опис завдання: Дитині пропонується розрізна азбука і їй потрібно знайти правильний звук, вставити в слово та прочитати слово (за умов знання дитиною букв та наявності початкової навички читання).

Інструкція: у наших словах Звукоід поцупив перші звуки і для того, щоб нам зрозуміти, що це за слово, потрібно вставити правильний звук і прочитати слово.

_іс (ніс)

_ічка (річка)

_уравель (журавель)

_ітер (вітер)

_астух (пастух)

_ом (лом)

_лівець (олівець)

_арс (барс)

_роянда (троянда)

_овобудова (новобудова)

_ерепах (черепах)

_ходи (сходи)

_околад (шоколад).

Завдання: скласти із букв слова, поєднавши їх між собою та встановити правильну послідовність.

Мета: визначити звуковий синтез у внутрішньому плані.

Опис завдання: За допомогою розрізної азбуки дитині необхідно скласти слова.

Інструкція: Звуки «переплутались», треба їх зібрати правильно, і з них вийде слово (для виконання завдання додатково пропонуються картинки, з метою полегшення актуалізації слів).

Букви:

В Ж У (вуж)

О Г Л (гол)

У К А Щ (шука)

Л Ь О С (лось)

О Ж Л А К (ложка)

Ш Ш К А И (шишка)

А К І Ь Н М (камін)

В О Т А О Р (ворота)

Е В Д М І Ь Д (ведмідь)

Блок 2. Дослідження зорових функцій та операцій дітей старшого дошкільного віку.

Обстеження зорових функцій складається із:

- визначення якості зорового сприймання дітей;
- визначення стану зорової уваги, стійкості утримання та концентрації;
- визначення зорової пам'яті;
- визначення зорового контролю.

Для діагностики вище зазначених функцій та операцій ми вибрали класичні завдання із загальноприйнятих методик та за необхідності модифікували деякі з них.

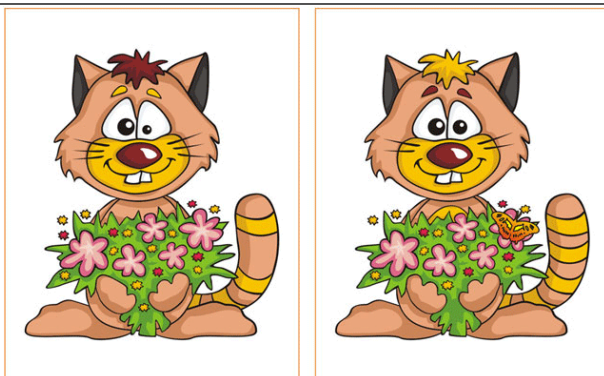
Розглянемо завдання другого блоку більш детально.

Завдання: знайти відмінності між двома однаковими зображеннями.

Мета: визначити стан зорової уваги.

Опис завдання: Дитина отримує два однакові зображення, на яких потрібно знайти усі відмінності.

Інструкція: Подивись уважно на зображення, чим вони одне від одного відрізняються? Тепер давай знайдемо всі відмінності між цими зображеннями.

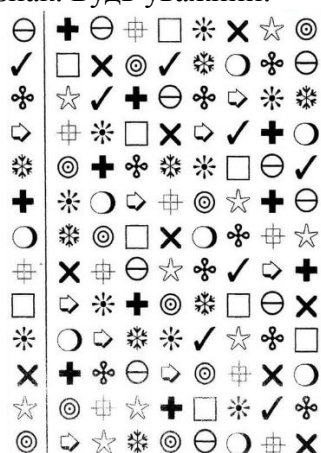


Завдання: знайти та закреслити за 60 секунд у таблиці значки.

Мета: визначити стійкість та концентрацію уваги на матеріалі.

Опис завдання: дитині пропонується таблиця зі значками, їй необхідно у кожному рядочку знайти та закреслити свій.

Інструкція: Подивись уважно зображення, тобі необхідно в кожному рядочку закресли свій знак. Будь уважний.

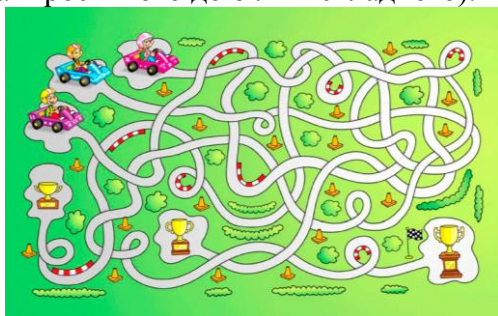


Завдання: знайти правильний вихід з лабіринту очима.

Мета: визначити стійкість, утримання та концентрацію зорової уваги.

Опис завдання: Дитині пропонується зображення лабіринту, який має декілька виходів. Дитина має знайти правильний вихід з лабіринту прокласти маршрут очима, при цьому утримувати увагу на доріжці.

Інструкція: Подивись уважно на картинку, потрібно знайти вихід з лабіринту, прокласти шлях. Слідкуй лише очима (пропонується декілька варіантів лабіринту відповідно від найпростішого до більш складного).



Завдання: запам'ятати предмети не пов'язаних між собою.

Мета: визначити зорову пам'ять.

Опис завдання: Дитині пропонується десять зображення, які необхідно запам'ятати та відтворити назви предметів логічно не пов'язаних між собою через 10-15 секунд. Потім перевіряється ще раз через 30 хвилин, якщо дитини запам'ятала 10-8 слів – відмінно, 7-5 слів – добре. Якщо показник нижче, то зорова пам'ять розвинене не достатньо.

Інструкція: Подивись уважно на картинки, запам'ятай їх. Назви, які зображення ти запам'ятав?

Дитині пропонуються зображення ківі, корабель, горіх, пінгвін, м'яч, парасолька, шишка, стіл, орел, холодильник.

Блок 3. Дослідження рівня розвитку слухових функцій та операцій дітей старшого дошкільного віку

- визначення сприймання та уваги;
- визначення слухової пам'яті;
- визначення слухового контролю.

Завдання: відтворити прості ритмічні рухи.

Мета: визначити слухову увагу.

Опис завдання: Дитина отримує барабанну паличку та повинна повторити ритмічні постукування за педагогом.

Інструкція: Уважно послухай ритм звуків та повтори.

--

Завдання: *запам'ятати якомога більше слів.*

Мета: визначити слухову пам'ять.

Опис завдання: Педагог проговорює слова, які тематично пов'язані між собою, а дитина повинна послухати та відтворити ті слова, які запам'ятала, в будь-якому порядку.

Інструкція: Я буду говорити тобі слова, а ти слухай їх уважно і постарайся запам'ятати. Повтори слова, які запам'ятав(ла), в будь-якому порядку.

Слова: лев, вовк, ведмідь, слон, заєць, кабан, лисиця, зебра.

Завдання: визначити правильність вимовляння почутих звуків у словах.

Опис завдання: Педагог промовляє слова деякі правильно, а деякі навмисно – спотворено. Дитині необхідно уважно слухати та в разі неправильного звучання слова - виправляти вимову педагога.

Мета: визначити слуховий контроль.

Інструкція: Послухай уважно слова, якщо почуєш, що я вимовляю неправильно слово, то виправ мене (слова спеціально вимовляються правильно та спотворено).

Слова: ластівка, кіжка, телефон, хмаринка, вубка, зуб, мороз, поле, комал, іграшка, палець, шупка, місто, ялинка, либа, вампа, ручка, книга.

Таким чином, дослідження психічних функцій та операцій, запропоноване у вищезазначеній методиці, дасть змогу детально діагностувати та виявити своєрідність формування компонентів психолінгвістичної структури читання у старших дошкільників фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. На нашу думку, методика, яка буде базуватися на корегуванні недостатньо сформованих функцій та операцій буде високоефективною та сприятиме пропедевтиці та корекції порушення навички читання у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення.

Джерела та література

1. Ільяна В.М. Виявлення своєрідності формування компонентів психолінгвістичної структури читання у старших дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку / В.М. Ільяна // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2013. – № 3. – С. 30–37.
2. Ільяна В.М. Реалізація психолінгвістичного підходу до розробки підручника «Читанка» для школярів з тяжкими порушеннями мовлення / В.М. Ільяна, О.О. Аркадьєва // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – Вип. 17. – С. 143–150.
3. Павленко Р.В. Дитяча психологія 2-ге видання. / Р.В.Павленко, О.П. Цигипало // Академвидав. – Київ. – 2015. – 400с.

4. Рібцун Ю.В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. / Ю. В. Рібцун. – Київ, 2014. – 238 с.

References

1. Iliana V.M. Vyivlennia svoieridnosti formuvannia komponentiv psykholinhvistychnoi struktury chytannia u starshykh doshkilnykiv z porushenniamy movlennievoho rozvytku / V.M. Iliana // Defektolohiia. Osoblyva dytna: navchannia ta vykhovannia. – 2013. – № 3. – S. 30–37.
2. Iliana V.M. Realizatsiia psykholinhvistychnoho pidkhodu do rozrobky pidruchnyka «Chytanka» dlia shkoliariv z tiazhkymy porushenniamy movlennia / V.M. Iliana, O.O. Arkadiieva // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – Kyiv : Pedahohichna dumka, 2016. – Vyp. 17. – S. 143–150.
3. Pavlenko R.V. Dytiacha psykholohiia 2-he vydannia. / R.V.Pavlenko, O.P. Tsyhypalo // Akademvydav. – Kyiv. – 2015. – 400s.
4. Ribtsun Yu.V. Doshkilniatko: korektsiino-rozvyvalna ta navchalno-vykhovna robota z ditmy z fonetyko-fonematychnym nedorozvytkom movlennia : navch.-metod. posib. / Yu. V. Ribtsun. – Kyiv, 2014. – 238 s.

Стаття надійшла до редколегії 10.05.2019 р.

УДК 37.013 : 376

ОСОБЛИВОСТІ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ДИЗОНТОГЕНЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ

Наталія Лопатинська

кандидат педагогічних наук,
Хортицька національна академія, Україна

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-113-126>

У статті розкрито нейропсихологічний аспект забезпечення комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу. **Актуальність теми дослідження** обумовлена складною нейропсихологічною структурою порушень комунікативно-мовленнєвої діяльності та практичною значущістю дослідження, яка полягає в реалізації системного та комплексного підходу до методики діагностики стану нейропсихологічного забезпечення комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу. **Мета дослідження:** у статті здійснено спробу встановити механізми порушення комунікативно-мовленнєвої діяльності та порушень внутріфункціональних і міжфункціональних зв'язків. У статті розкрито стан сформованості: міжпівкульної асиметрії та взаємодії, сенсомоторної інтеграції і сенсомоторної модуляції, функціональних блоків головного мозку; висвітлено особливості прояву стереотипної поведінки, механізми порушень комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу. Проведений синдромний аналіз порушень комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу дозволив розкрити сутність неспроможності дефіцитарних ланок психічної діяльності, які беруть активну участь у комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей. Отримані **результати** засвідчують незрілість мозкової організації через обтяження біосоціальними патогенними факторами під час розвитку центральної нервової системи та демонструють типові ознаки сформованості у дітей із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу сенсорно-інтегральних функцій головного мозку. Результати емпіричного дослідження можуть бути використані при розробці нових підходів до нейрологокорекції комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєва діяльність, дизонтогенез, діти дошкільного віку, нейропсихологічне забезпечення.

Вступ. Загальновідомим та доведеним є той факт, що комунікативно-мовленнєва діяльність є базою для соціальної взаємодії, регулятором поведінки особистості в соціумі та одним із факторів, що забезпечує її когнітивний та емоційний розвиток. Знання мозкової організації вищих психічних функцій, в тому числі й комунікативно-мовленнєвої діяльності, та їх порушення забезпечать точність відокремлення дітей із класичними фокальними

нейропсихологічними порушеннями від дітей із генералізованими труднощами контролю поведінки або дисфункцією лобних ділянок. Це в свою чергу забезпечить чіткість у розмежуванні первинних та вторинних порушень. Очевидно, що правильне визначення структури дефекту забезпечить точність діагнозу, а значить й ефективні напрямки корекційно-відновлювального процесу. Вагомість результатів нейропсихологічної діагностики та практична значущість прогностичних даних переконливо підтверджена дослідженнями нейропсихологів вітчизняних (М. Гуменюк, Ю. Коломієць, І. Мартиненко, О. Чабан та ін.) та зарубіжних (Т. Ахутіна, Т. Візель, Л. Виготський, Ж. Глозман, О. Єфімов, О. Іншакова, О. Лурія, Ю. Мікадзе, М. Ніколаєнко, Г. Семенович, Е. Симерницька, Л. Цветкова та ін.) науковців.

Мета дослідження. Нейропсихологічний етап констатувального дослідження передбачав вивчення, опис та обґрунтування стану нейропсихологічного забезпечення комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу з метою встановлення механізмів її порушення, та порушень внутріфункціональних та міжфункціональних зв'язків.

Для досягнення поставленої мети реалізовано наступні завдання:

- 1) вивчити стан сформованості міжпівкульної асиметрії та взаємодії;
- 2) вивчити стан сформованості сенсомоторної інтеграції;
- 3) вивчити стан сформованості сенсомоторної модуляції;
- 4) визначити особливості прояву стереотипної поведінки;
- 5) вивчити стан сформованості функції енергетичного блоку;
- 6) вивчити стан сформованості функції блоку прийому, обробки та збереження інформації;
- 7) вивчити стан сформованості функції блоку програмування, регуляції та контролю діяльності;
- 8) встановити механізми порушень комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу;
- 9) провести синдромний аналіз порушень комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку.

Матеріал і методи дослідження. Дослідження нейропсихологічного забезпечення комунікативно-мовленнєвої діяльності здійснювалося шляхом використання такого інструментарію:

- стан сформованості міжпівкульної асиметрії та взаємодії за модифікованим «Профілем латеральної організації мозку» (С. Хомська, 1995) [9, с. 444];
- стан сформованості сенсомоторної інтеграції за модифікованими методиками О. Лурія (1973), Т. Ахутіної (2016), Ж. Глозман (2016), модифікованими тестами для оцінки сенсорної інтеграції та праксису (SIPT) (Ayres, 1989) [1-5];
- стан сформованості сенсорної модуляції за модифікованою методикою Dunn (1999) [2];
- особливості прояву стереотипної поведінки – за авторською методикою;
- стан сформованості функцій функціональних блоків мозку за модифікованими методиками Ж. Глозман і Т. Ахутіної [1; 4].

Діагностичний матеріал відповідав критеріям, визначеними О. Лурія, доступності, знайомості, привабливості [5].

Оцінка індикаторів нейропсихологічного забезпечення комунікативно-мовленнєвої діяльності здійснювалась за допомогою емпіричних методів: збір анамнестичних даних шляхом опитування та бесід, тестування, спостереження.

Апробація модифікованих методик діагностики нейропсихологічного забезпечення комунікативно-мовленнєвої діяльності проводилась з 1007 дітьми контрольної та експериментальної групи з дотриманням вимог, які висуваються вченими до його проведення.

Результати дослідження. Розкриємо детальніше стан сформованості кожного індикатора розвитку нейропсихологічного забезпечення комунікативно-мовленнєвої діяльності.

В обробці та інтерпретації результатів обстеження щодо встановлення стану сформованості міжпівкульної асиметрії та взаємодії застосовувалась методика бального оцінювання. Методика Є. Хомської (1995) складається з трьох частин [9]. Перша виявляє ступінь мануальної асиметрії, друга – зорової асиметрії, третя – слухової. Враховуючи те, що перша частина методики складається з двох серій завдань (опитувальник та мануальні проби), оцінювання здійснювалось наступним чином. Відповіді на питання опитувальника: якщо дитина користується тільки правою – +2 бали, частіше правою – +1 бал, лівою рукою – 0 балів, частіше лівою – -1 бал, тільки лівою – -2 бали. Оцінювання виконання мануальних проб: якщо в тесті на переплетення пальців зверху знаходиться великий палець правої руки – 1 бал, лівої руки – 0 балів; якщо при схрещуванні рук на грудях зверху знаходиться лікоть правої руки – 1 бал, лівої – 0 балів; якщо при аплодуванні зверху знаходиться права рука – 1 бал, ліва – 0 балів; якщо при розміщенні кулака правої руки над кулаком лівої руки – 1 бал, лівого кулака над правим – 0 балів [9].

Друга частина методики оцінювалась за 2-бальною системою: якщо виявлено домінування правого ока – 2 бали; якщо в одному провідним було праве око, а другому ліве око – 1 бал; коли в обох тестах спостерігалось домінування лівого ока – 0 балів [9].

Для оцінки ступеня слухової асиметрії (проба «годинник» або «телефон» та дихотичне прослуховування) оцінювання здійснювалось наступним чином. Проба «годинник»: якщо виявлено домінування правого вуха – 1 бал; якщо спостерігалось домінування лівого вуха – 0 балів. Коефіцієнт дихотичного прослуховування обчислювався за формулою:

$$K_{ca} = \frac{x}{\sum x} \times 100 \%, \text{ де}$$

K_{ca} – коефіцієнт слухової асиметрії, x – кількість відтворених слів, $\sum x$ – загальна кількість слів [9].

Максимальна кількість балів, набраних 1 дитиною «правшею» – 24 балів. Діапазон мануальної асиметрії оцінювався наступним чином: +24 - +18 балів – виражена «праворукість», +17 - +9 балів – слабка «праворукість», +8 - -8 – амбидекстрія, -9 - -17 – слабка «ліворукість», -18 - -24 балів – виражена «ліворукість».

За результатами вивчення стану сформованості міжпівкульної асиметрії та взаємодії нами було складено індивідуальний латеральний профіль кожної дитини. Аналіз результатів засвідчує, що дітей «чистих правшів» зафіксовано 232 осіб (23 %), праворуких із нестійким домінуванням слухової або зорової асиметрії – 398 ос. (39,5 %), амбидекстрів – 34 ос. (3,4 %), ліворуких із нестійким домінуванням слухової або зорової асиметрії – 325 ос. (32,3 %), «чистих ліворуких» – 18 (1,8 %).

За типами мовленнєвого дизонтогенезу діти кількісні результати сформованості міжпівкульної взаємодії та асиметрії розподілились наступним чином (таблиця 1):

Таблиця 1

Кількісні результати сформованості міжпівкульної взаємодії та асиметрії

Індикатори латералізації	Діти дошкільного віку за типами мовленнєвого дизонтогенезу					
	недорозвиненого розвитку	затриманого розвитку	пошкодженого розвитку	дефіцитарного розвитку	спотвореного розвитку	дисгармонічного розвитку
«чисті правші»	129	43	0	47	12	1
праворукі із нестійким домінуванням слухової або зорової асиметрії	89	61	5	143	91	9
амбидекстри	4	5	1	22	0	2
ліворукі із нестійким домінуванням слухової або зорової асиметрії	72	108	3	87	50	5
«чистих ліворуких»	2	3	0	9	3	1

Аналіз результатів сформованості міжпівкульної взаємодії та асиметрії з урахуванням типу мовленнєвого дизонтогенезу засвідчує той факт, що «чистих лівопівкульних» дітей констатовано найменше серед обстежуваних дітей; «чистих правшів» найбільше констатовано дітей із недорозвиненим розвитком (129 ос. (55,6 %), праворуких із нестійким домінуванням слухової або зорової асиметрії – дітей із дефіцитарним розвитком (143 ос. (36 %)), амбідекстрів – дітей із дефіцитарним розвитком (22 ос. (64,7 %)), ліворуких із нестійким домінуванням слухової або зорової асиметрії – дітей із дефіцитарним і спотвореним розвитком (108 ос. (33 %)).

Зупинимось на результатах сформованості у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу механізмів сенсомоторної інтеграції. Сенсомоторна інтеграція є несвідомим процесом, який відбувається в корі головного мозку. Цей процес передбачає упорядкування всіх відчуттів та подразників таким чином, аби дитина дошкільного віку могла адекватно реагувати на певні сенсомоторні стимули і діяти відповідно до ситуації. Теоретична цінність і практична значущість теорій сенсорного виховання та сенсорної інтеграції доведена дослідженнями вітчизняних (І. Барбашова, З. Дорошенко, А. Ільченко, О. Літовченко, Н. Маліновська, Т. Маркова, Т. Поніманська, І. Светлова, С. Трикоз та ін.) і закордонних (Б. Блохін, Т. Горячева, Ю. Садовська, Л. Цветкова, J. Ayres, L. Miller, H. Munk, Ch. S. Scherington, H. Spenser та ін.) науковців. Інтеграція сенсорних імпульсів і формування адекватного сенсомоторного досвіду у дітей із мовленнєвим дизонтогенезом є однією з нагальних проблем дитячої нейропсихології.

Актуальність цього питання обумовлена наявністю у даної категорії дітей специфічних особливостей аналітико-синтетичної діяльності підкіркових областей мозку [2-6; 8-12], що відповідають за обробку сенсомоторної інформації, інтеграцію і модуляцію різномодальних імпульсів.

Метою дослідження стану сформованості сенсомоторної інтеграції було вивчення: здатності до обробки тактильної, вестибулярної та пропріоцептивної інформації; здатності до сприйняття форми, просторових характеристик та зорово-моторної координації; стану сформованості праксису; здатності до білатеральної інтеграції та розгортання послідовності дій.

З метою вивчення показників сформованості сенсомоторної інтеграції, проведення порівняння типових патернів розвитку сенсорно-інтегративних і праксичних функцій із результатами досліджень по кожній дитині нами було використано методику Дж. Айріс SIPT, що ґрунтується на нейробіологічних засадах та охоплює 17 тестів [2].

Соматосенсорні тести щодо виявлення здатності до обробки тактильної, вестибулярної, та пропріоцептивної інформації у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу передбачали 5 серій завдань: кінестезія, ідентифікація пальців, графестезія, локалізація тактильних стимулів, вестибулярні проби, які дозволили оцінити інтеграцію та інтерпретацію відчуттів без зорового контролю [2, с.289]. Максимальна кількість балів, набраних 1 дитиною – 20 балів. Узагальнені результати виконання тестів подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Результати здатності до обробки тактильної, вестибулярної та пропріоцептивної інформації у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу

Індикатори здатності	Кількість набраних балів дітьми дошкільного віку за типами мовленнєвого дизонтогенезу					
	недорозвиненого розвитку	затриманого розвитку	пошкодженого розвитку	дефіцитного розвитку	спотвореного розвитку	дисгармонічного розвитку
кінестезія	296	346	19	365	167	41
ідентифікація пальців	406	382	26	394	185	39
графестезія	324	378	21	378	174	36
локалізація тактильних стимулів	583	451	25	451	232	45
вестибулярні проби	318	319	22	345	149	34

Кількісний та якісний аналіз результатів здатності до обробки тактильної, вестибулярної та пропріоцептивної інформації у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу дозволив простежити взаємозв'язок між органічним ураження головного мозку в період анте-, інтра-, нео- та постанатального розвитку та наслідками сформованості інтегративної функції тактильного, вестибулярного та пропріоцептивного каналів. Так у дітей із недорозвиненим, затриманим, дефіцитарним і спотвореним розвитком зафіксовано низькі показники індикаторів розвитку сенсорної інтеграції тактильної, вестибулярної та пропріоцептивної функцій, які є базовими у набутті та накопиченні сенсорного досвіду. Це підтверджує несформованість у них специфічних зон сенсорної інтеграції, у першу чергу, за даними науковців Ayres (1989), Dunn (1997), Mulligan (2000), кутової звивини, ретикулярної формації та лімбічної системи [2; 3; 9]. Водночас, лише здатність до локалізації тактильних стимулів мала майже середні показники. Однак, труднощі у дітей усіх типів мовленнєвого дизонтогенезу викликали вправи на утримання рівноваги. Вони зазнавали навіть труднощів у переведенні ока з одного предмету на інший, зоровому слідуванню за рухомим об'єктом, малоефективним було керування власним тілом.

Здатність до сприйняття форми, просторових характеристик та зорово-моторної координації дітьми дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу визначалась завдяки використанню 6 тестів на зорово-просторові уявлення, сприйняття фігури/фону, мануальне сприйняття форм, моторну точність, копіювання малюнка, конструктивний праксис [2, с. 723]. Максимальна кількість балів, набраних 1 дитиною, – 20 балів. Узагальнені результати виконання тестів подано в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати здатності до сприйняття форми, просторових характеристик та зорово-моторної координації дітьми дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу

Індикатори здатності	Кількість набраних балів дітьми дошкільного віку за типами мовленнєвого дизонтогенезу					
	недорозвиненого розвитку	затриманого розвитку	пошкодженого розвитку	дефіцитарного розвитку	спотвореного розвитку	дисгармонічного розвитку
зорово-просторові уявлення	145	246	18	253	132	26
сприйняття фігури/фону	152	234	14	267	125	29
мануальне сприйняття форм	128	242	16	236	121	21
моторну точність	121	218	14	223	98	24
копіювання малюнка	147	247	16	261	113	17
конструктивний праксис	157	276	26	274	164	36

Аналіз узагальнених результатів виконання тестів засвідчує, що серед обстежуваних дітей найкращі показники здатності до сприйняття форми, просторових характеристик та зорово-моторної координації дітьми дошкільного віку виявлено у дітей із пошкодженим і дисгармонійним типами мовленнєвого дизонтогенезу. Водночас, виконання тесту на моторну точність викликало найбільші труднощі у дітей із усіма типами мовленнєвого дизонтогенезу.

Задля вивчення стану сформованості праксису у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу нами використано наступні тести: конструктивний праксис, постуральний праксис, праксис за мовленнєвою інструкцією, кінестетичний, динамічний праксис, оральний праксис. Максимальна кількість балів, набраних 1 дитиною, – 39 балів. Узагальнені результати виконання тестів подано в таблиці 4.

Результати сформованості праксису у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу

Індикатори сформованості	Кількість набраних балів дітьми дошкільного віку за типами мовленнєвого дизонтогенезу					
	недорозви неного розвитку	затри маного розвитку	пошкод женого розвитку	дефіци тарного розвитку	спотво реного розвитку	дисгармо нічного розвитку
конструктивний праксис	153	272	27	271	160	33
постуральний праксис	245	214	29	292	132	45
праксис за мовленнєвою інструкцією	148	184	22	235	74	31
кінестетичний праксис	254	206	26	303	123	42
динамічний праксис	226	206	13	263	125	36
оральний праксис	241	217	11	247	142	74

Якісний аналіз результатів виконаних тестів засвідчує в цілому низькі показники сформованості праксичних здібностей у дітей дошкільного віку з усіма типами мовленнєвого дизонтогенезу. Водночас, незважаючи на результати тестування за індикатором «постуральний праксис», який серед інших результатів є дещо вищим, у дітей дошкільного віку констатувались такі постуральні порушення як нестабільність у проксимальних відділах (плечо, коліно), труднощі розгинання тіла лежачи на животі, гіпотонус м'язів, порушення рівноваги, що свідчить про несформованість кінестетичних відчуттів. Нижні межі оцінки стану сформованості праксису констатовано при виконанні тесту на оцінку праксису за мовленнєвою інструкцією. До того ж, варто зазначити, що провідною ознакою є розбіжність між високими показниками сформованості постурального праксису та низькими – праксису за мовленнєвою інструкцією, що, ймовірно, пов'язано з кортикальною дисфункцією головного мозку. При дослідженні стану сформованості динамічного праксису встановлено труднощі виконання тестів, що, на нашу думку, засвідчує дисфункцію серійної організації рухів. Найхарактернішими труднощами були: зупинки посеред виконання тестів, повільність їх виконання; обмеженість амплітуди рухів; підвищений/знижений м'язовий тонус м'язів; недостатність сили рухів; труднощі утримання рухової програми; спрощення рухової програми; труднощі просторової організації рухів; наявність синкінезій; наявність стереотипій. Причинами труднощів, на нашу думку, є інертне проведення нервових імпульсів від головного до спинного мозку.

Тести на вивчення якості обробки сенсорної інформації, зокрема слуховою, смаковою, нюховою, зоровою системами) дозволили оцінити та розкрити здатність дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу до обробки [2]. Максимальна кількість балів, набраних 1 дитиною, – 39 балів. Узагальнені результати виконання тестів подано в таблиці 5.

Таблиця 5

Результати сформованості функцій обробки сенсорної інформації у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу

Індикатори сформованості	Кількість набраних балів дітьми дошкільного віку за типами мовленнєвого дизонтогенезу					
	недорозви неного розвитку	затри маного розвитку	пошкод женого розвитку	дефіци тарного розвитку	спотво реного розвитку	дисгармо нічного розвитку
слухова система	793	9088	67	687	367	48
смакова та нюхова системи	1673	1784	134	2254	694	207
зорова система	1480	1278	89	1352	578	96

Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження стану сформованості функцій обробки сенсорної інформації дозволять зробити наступні висновки. Середні показники, але

найкраще розвинуті серед останніх є мають системи обробки смакової та нюхової інформації дітьми дошкільного віку усіх типів мовленнєвого дизонтогенезу. Найгірші показники виявилися при обробці слухової інформації, до того ж лише 15 дітей мають фізіологічні порушення слухової функції. Варто відмітити, що у 100 % обстежуваних дітей констатовано дисфункцію сенсорної інтеграції. Незалежно від типу мовленнєвого дизонтогенезу, діти зазнавали таких труднощів: нетипова реакція на сенсомоторні стимули; тактильні, вестибулярні, пропріоцептивні зорові, слухові, нюхові та смакові дисгнозії; затримка формування відповіді на сенсорний стимул; захисна реакція організму на сенсорні стимули тощо.

Таким чином, однією з особливостей розвитку дітей із порушенням комунікативно-мовленнєвої діяльності усіх типів мовленнєвого дизонтогенезу є специфічний сенсомоторний розвиток, зокрема, наявність певних стійких домінант серед усього розмаїття сенсомоторних стимулів. Труднощі сприйняття та обробки сенсорної інформації пояснюються, на наш погляд, нейробіологічними особливостями мозку, зокрема, порушенням формування зв'язків між зонами мозку, які б забезпечували інтеграцію різних сенсорної інформації та формування цілісного сприйняття світу.

Сенсомоторна модуляція є результатом сенсомоторної інтеграції. Модулювати означає «регулювати або підлаштовуватися до певного рівня, приглушати, адаптуватися до зовнішніх умов [2, с. 189]. Ayres (1979) визначала модуляцію як «процес підвищення або зниження активності такому чином, щоб рівень активності гармоніював з усіма функціями нервової системи» [2, с. 193].

Термін «сенсомоторна модуляція» використовується в 2 аспектах:

- клінічному, що відбиває нейрофізіологічне значення: урівноваження зовнішніх і внутрішніх впливів, адаптація до зовнішніх змін (J. Ayres, V. Brooks, W. Dunn, F. Fisher, M. Kinnealey, P. Wilbarger і ін.);

- академічному, що розкриває особливості поведінки: регулювання реакцій на сенсорні впливи для того, щоб вони носили адаптивний і дозований характер (B. Bonder, W. Dunn, L. Miller, D. McIntosh, Parham і ін.).

Сенсомоторна модуляція є динамічним процесом, що відбувається в центральній нервовій системі, і стосується посилення або ослаблення потоку сенсорних сигналів, що надходять по різних каналах. Вона дає можливість відповідати на релевантні впливи і ігнорувати іррелевантні таким чином, щоб забезпечити адаптивну взаємодію із середовищем [2].

Сенсомоторна модуляція є несвідомим процесом, який передбачає упорядкування всіх почуттів і подразників таким чином, щоб дитина дошкільного віку змогла адекватно реагувати на певні сенсомоторні стимули і діяти відповідно до ситуації.

Метою дослідження стану сформованості сенсомоторної модуляції було вивчення дезорганізованої реакції дитини на сенсомоторний вплив, зокрема: сенсорний захист, непереносимість руху, гравітаційна невпевненість, гіпорективність.

З метою вивчення показників сформованості сенсомоторної модуляції, проведення порівняння типових патернів розвитку сенсорно-інтегративних і практичних функцій із результатами досліджень по кожній дитині нами було використано опитувальник Dunn (1999), який охоплював 4 серії запитань щодо виявлення поведінкових реакцій дитини на сенсорний стимул, зокрема: сенсорний захист, непереносимість руху, гравітаційна невпевненість, відразу у відповідь на рух [2]. Максимальна к-сть балів, набраних 1 дитиною, – 32 бали.

Розкриємо особливості сформованості сенсорної модуляції у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу (табл. 6).

За результатами досліджень встановлено, що у 33 % обстежуваних дітей дошкільного віку спостерігається гіпосенситивність до сприйняття сенсомоторних сигналів, переважна більшість це діти із недорозвиненим розвитком; 67 % дітей характеризуються наявністю гіперсенситивності до сприйняття сенсомоторної інформації, найбільше випадків зафіксовано у дітей із розладами аутистичного спектра; 29 % дітей схильні до сенсорного захисту у відповідь на подразники навколишнього середовища; 22 % респондентам властива непереносимість руху; у 22 % спостерігається гравітаційна невпевненість і у 27 % – гіпорективність.

Результати сформованості сенсорної модуляції у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу

Індикатори сформованості	Кількість набраних балів дітьми дошкільного віку за типами мовленнєвого дизонтогенезу					
	недорозви неного розвитку	затри маного розвитку	пошкод женого розвитку	дефіци тарного розвитку	спотво реного розвитку	дисгармо нічного розвитку
сенсорний захист	1256	568	43	831	579	78
непереносимість руху	1384	624	52	856	632	87
гравітаційна невпевненість	1431	657	43	902	649	81
гіпорективність	1034	692	51	873	673	83

Якісний і кількісний аналіз результатів експерименту засвідчив недостатній рівень розвитку сенсомоторної модуляції у дітей із усіма типами мовленнєвого дизонтогенезу і значне.

Взаємодіючи з навколишнім середовищем, діти із порушенням сенсорної модуляції зазнають наступні труднощі:

- вестибулярної дезінтеграції: нестійкі положення тіла в просторі, падіння не лише з висоти, страх та уникнення фізичного навантаження, самостимуляція вестибулярної активності.
- диспраксічної дезінтеграції: труднощі моторного планування та реалізації моторної активності, тому уникають участі в спортивній ігровій діяльності; не за призначенням використовують іграшки; загальна картина ігрової діяльності є однотипною; наявні нецільові дії протягом гри, труднощі переключення з одного виду діяльності на інший; труднощі засвоєння рухових умінь і навичок;
- пропріоцептивної дезінтеграції: постійно стикаються з перешкодами, уникають занять фізичної культури, незграбність рухів;
- тактильної дезінтеграції: емоційно-атипово реагує на тактильні стимули, навіть під час миття волосся, слізотечі під час підстригання нігтів, дискомфортність одягу; виявляє вибірковість у виборі іграшки; однотипність консистенції їжі;
- зорової дезінтеграції: страх ходьби по сходах і наявності інших перешкод на шляху; відведення очей при спілкуванні; емоційно-негативні реакції на яскраве світло;
- слухової дезінтеграції: емоційно-негативні реакції на гучні звуки і шуми; закриття вух долонями або іншими предметами; відтворення гучнішого шуму у відповідь на неприємні звуки; ігнорування прохань; неухважність;
- гравітаційної дезінтеграції: підвищення тривожності при переміщенні у просторі; страх висоти; атипова реакція на підйоми та спуски; уникає вправ на рівновагу.

Причинами сенсорно-інтегративної дисфункції, на наш погляд, є, по-перше, зниження здатності до розрізнення сенсомоторних стимулів та порушення обробки сенсорними каналами сенсорної інформації; по-друге, наявність специфічних рухових і гностичних розладів через обмеженість сенсомоторного досвіду і сенсомоторного інтелекту; по-третє, розлади білатеральної інтеграції сенсомоторної інформації; по-четверте, недостатня сформованість довільної регуляції власної діяльності; по-п'яте, труднощі модуляції сенсомоторної інформації.

Отже, дисфункцію сенсорної інтеграції та сенсорної модуляції у дітей із мовленнєвим дизонтогенезом ми пов'язуємо з морфофункціональними особливостями нервової системи дітей із порушенням психофізичного розвитку, особливо діяльністю лімбічної системи і ретикулярної формації. Варто зазначити, що складність проведення діагностичного дослідження стану сформованості сенсорної модуляції була пов'язана труднощами у розмежуванні у дітей неврологічних і поведінкових проявів.

Перейдемо до висвітлення результатів виявлення особливостей прояву стереотипної поведінки у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу. Стереотипна поведінка є одним із симптомів діагнозу дітей із порушенням психофізичного

розвитку. Стереотипії не забезпечують стабільність умов життя та не служать їм плацдармом для розвитку взаємодії з дорослими і середовищем в цілому. Навпаки, вони обмежують активність дитини до жорстко фіксованих форм, виконуючи переважно функцію захисту.

Термін «стереотипія» походить від грецьких слів «стерео» – твердий, просторовий та «typos» – «відбиток, зразок». Стереотипії, за медичним словником, це механічні повторення одних і тих же рухів, жестів, поз, слів та зворотів мовлення, які спостерігаються переважно при психічних захворюваннях [7, с. 30].

Під стереотипією ми розуміємо стан дитини, при якому відбувається нав'язливе повторення рухів, слів та фраз.

За даними дослідників (О. Аршатська, О. Баєнська, В. Башина, І. Костін, В. Каган, К. Лебединська, Н. Симашкова, Ю. Тарнавська, О. Хайретдінов, Ahearn et al, Ch. L. Austin, D. Asperger, Н. Baron-Cohen, Baumeister, Berkson, B. Bettelheim, Cassella et al, Davenport, Forehand, A. Howe, J. Jacobson, L. Kanner, K. Lotter, G. Mesibov, R. Ludwig, R. Northrup, M. Welch, T. Welch-Horan, та ін.) стереотипність поведінки виявляється і як опір змінам в навколишньому середовищі, і як власна стереотипна активність в аутостимуляції. Однак, патогенез стереотипій залишається не визначеним. Водночас, появу стереотипії пов'язували з порушеннями процесу навчання (О. Lovaas, R. Koegel) і дефіцитом соціальних навичок (R. Koegel).

Психофізіологічні теорії розглядають, з одного боку, стереотипії як своєрідну форму самостимуляції, яка відновлює дефіцит зовнішньої сенсорної аферентації і підтримує оптимальний функціональний стан певних структур центральної нервової системи. З іншого, як спосіб знизити підвищене збудження, викликане голодом, фізичним зусиллям, фрустрацією, надмірними зовнішніми подразниками [6; 11; 12].

З нейрофізіологічної точки зору стереотипії викликаються порушенням взаємодії базальних гангліїв і лімбічних структур з лобною корою через дисфункцію дофамінергічної та норадренергічної систем, які в нормі забезпечують трансформацію мотиву в дію, планування і регуляцію поведінки [6; 11; 12].

Проведений нами аналіз наукової літератури (О. Арашатська, О. Доленко, Л. Каннер, М. Ліблінг, С. Морозова, Л. Нисевич, Т. Пітерс, Т. Сак, Б. Скіннер, Т. Скрипник, Е. Уорік, А. Чуприков, Д. Шульженко, G. Berkson, C. Gillberg, E. Schopler et al., P. Szatmari, L. Wing) виявив розбіжності у поглядах науковців на класифікацію стереотипій: сенсорні та рухові (О. Нікольська, К. Лебединська); рухові та мовленнєві (Г. Аспергер, Л. Каннер, А. Чуприков, Д. Шульженко, С. Gillberg та ін.); рухові; сенсорно-рухові; оральні, мовленнєві; дії з частинами об'єктів або не функціональними компонентами ігрового матеріалу; емоційно-афективні; явно виражені специфічні не функціональні ритуали і звички; активна діяльність за стереотипними і обмеженими видами інтересів (О. Доленко, С. Морозова, Б. Скіннер) [6; 11; 12].

Таким чином, аналіз наукових джерел показав, що для того, щоб віднести ту чи іншу поведінку до стереотипій, вона повинна бути: повторюваною (неодноразово) та не спрямованою на виконання соціально значущої – наприклад, на спілкування з іншими людьми. Стереотипії мають соціобіологічну етіологію, за проявами є варіабельними, та створюють перешкоди у розвитку дитини та ускладнюють процеси спілкування, навчання та соціальної адаптації.

Метою вивчення одного з компонентів нейропсихологічного забезпечення комунікативно-мовленнєвої діяльності було проведення діагностики особливостей прояву стереотипій у дітей із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу.

Задля реалізації мети нами було модифіковано наявний нейропсихологічний діагностичний інструментарій до особливостей прояву стереотипій та проведено діагностику особливостей прояву стереотипій дітьми із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу.

Досягнення мети відбувалося в кілька етапів:

I. Інтерв'ювання та анкетування батьків щодо особливостей поведінки дітей та прояву стереотипій. Здійснювалося за модифікованим опитувальником, який передбачав 12 питань.

II. Спостереження за дітьми дошкільного віку із порушенням комунікативно-мовленнєвої діяльності різних типів мовленнєвого дизонтогенезу на заняттях із спеціалістами, при виконанні режимних моментів та у самостійній ігровій діяльності. Задля отримання об'єктивних даних нами було використано повторно опитувальник для батьків, але в змінених для дитини умовах – в експериментальних умовах закладу), під час спостереження за дітьми у самостійній ігровій діяльності та вільному спілкуванні з однолітками.

III. Інтерв'ювання та анкетування педагогів та спеціалістів закладу щодо виявлення особливостей поведінки на заняттях та у вільний час здійснювалося за модифікованим опитувальником.

Розкриємо особливості прояву стереотипної поведінки у дітей дошкільного віку із різним типами мовленнєвого дизонтогенезу (табл. 7).

Таблиця 7

Результати прояву стереотипної поведінки у дітей дошкільного віку із різним типами мовленнєвого дизонтогенезу

Кількість набраних балів дітьми дошкільного віку за типами мовленнєвого дизонтогенезу					
недорозвиненого розвитку	затриманого розвитку	пошкодженого розвитку	дефіцитарного розвитку	спотвореного розвитку	дисгармонічного розвитку
371	156	0	385	1001	0

Аналіз даних таблиці 7, засвідчив, що дітей із проявами стереотипної поведінки констатовано при недорозвиненому, затриманому, дефіцитарному та спотвореному розвитку. Найбільші показники стереотипної поведінки виявлено у дітей із порушенням комунікативно-мовленнєвої діяльності вторинного генезу на фоні спотвореного розвитку. До того ж дітей із руховою формою стереотипної поведінки констатовано 45 % від загальної кількості обстежуваних дітей; дітей із зоровою – 22 %; кількість дітей, які мають явно виражені специфічні ритуали складає 22 %; дітей із мовленнєвими стереотипіями виявлено – 11 %.

Мовленнєві стереотипії виявлялися в спонтанному мовленні дітей і в їх відповідях на питання незмінених, коротких, побудованих фраз, словосполучень або слів, позбавлених комунікаційного значення. Прикладами мовленнєвих стереотипій були повторювані вокалізації, слова, фрази тощо.

Результати якісного аналізу форм стереотипної поведінки дозволили стверджувати, що стереотипії у дітей із мовленнєвим дизонтогенезом виступали як ізольовані форми поведінки або виявлялися у вигляді набору рухових і поведінкових феноменів різної модальності. Повторювані форми поведінки були не цілеспрямованою діяльністю, а лише асоційовані з сенсорними інтересами, що проявляються стереотипними рухами (ударами руками, розгойдуваннями з боку в бік, перебиранням руками ниток, механічним перегортанням сторінок книг і журналів) і вокалізаціями (ехолалія).

Спостереження показало, що діти використовують стереотипні форми поведінки, бо вони допомагають їм витримати занадто інтенсивну сенсорну стимуляцію від навколишнього світу, а також діють на них як заспокійливе. Особливістю рухів дитини з аутизмом є якась незручність, незграбність.

Таким чином, стереотипії у дітей дошкільного віку із порушенням комунікативно-мовленнєвої діяльності з різними типами мовленнєвого дизонтогенезу проявлялися по-різному. Якщо стереотипії притаманна була аутостимуляційна функція, то така стереотипна поведінка розглядалася як спосіб комунікації зі світом та отримання інформації. Додаткова аутостимуляція сприяла підтримці енергетичного мінімуму психічного тону і мінімізувала дискомфорт дитини. Також позитивною була стереотипна поведінка дитини, яка під час надмірних або неприємних стимуляцій служила ефективним блоком, і могла забезпечити сенсорне сприйняття в період надпорогових стимуляцій. У зв'язку з цим, негативна стереотипна поведінка призводила до уникання незручної для дитини соціальної взаємодії та/або аутоагресії.

Однією з причин мовленнєвих труднощів, з якими стикаються діти із порушенням комунікативно-мовленнєвої діяльності різного генезу, є низький рівень мозкової активності або нейродинамічних показників комунікативно-мовленнєвої діяльності, що спричиняє низький рівень працездатності, хоча повинен забезпечувати умовами оволодіння комунікативно-мовленнєвої діяльністю. Тому, важливою умовою для здійснення будь-якої діяльності є оптимальний тонус кори головного мозку, який регулюється стовбуровими і підкірковими структурами, що знаходяться в подвійних відносинах з корою, тонізує її і відчуває її регулюючий вплив. Це функція першого функціонального блоку апарату мозку. Другий функціональний блок апарату мозку забезпечує процес приймання, переробки і збереження інформації, яка доходить до людини із зовнішнього світу (від апаратів її власного тіла). Блок безпосередньо пов'язаний з роботою щодо аналізу й синтезу сигналів, привнесених органами чуттів із зовнішнього світу, інакше кажучи, з прийманням, опрацюванням і збереженням одержуваної людиною інформації. Третій функціональний блок апарату мозку виробляє програми поведінки, забезпечує і регулює їхню реалізацію, бере участь у контролі за їхнім успішним виконанням. Ним здійснюється програмування, регуляцію і контроль психічної діяльності. Усі три блоки розташовані в окремих відділах головного мозку, і лише злагоджена робота зумовлює успішну організацію свідомої діяльності людини. Будь-яке психічне явище є результатом спільної і водночас спеціалізованої функції всіх блоків. Так, під час сприймання перший блок забезпечує потрібний тонус кори, другий здійснює аналіз і синтез одержуваної інформації, третій визначає пошукові рухи, зумовлює активний характер цього явища.

Враховуючи практичну значущість результатів обстеження нейродинамічних показників комунікативно-мовленнєвої діяльності, висвітлимо результати діагностики сформованості функцій функціональних блоків головного мозку за О. Лурія у дітей дошкільного віку із різним типами мовленнєвого дизонтогенезу та визначимо їх дефіцитарність [5].

Метою вивчення:

- енергетичного (активаційного) функціонального блоку апарату мозку у дітей дошкільного віку із різним типами мовленнєвого дизонтогенезу було визначення особливостей регуляції активності головного мозку, зокрема: втомлюваність, зниження темпу роботи, інертність, гіперактивність, імпульсивність;

- блоку прийому, обробки та збереження інформації: визначення особливостей сприйняття, обробки та збереження зорової, слухової і тактильної інформації: праксис пози пальців, оральний праксис, відтворення та оцінка ритмів, розуміння близьких за звучанням слів, називання предметів і дій, переказ казки, впізнання зашумлених, перекреслених і незакінчених зображень, зорові асоціації, проба Хеда, кубики Кооса, проба на зорово-просторову пам'ять, розуміння логіко-граматичний конструкцій;

- блоку програмування, регуляції та контролю діяльності: встановлення рівня цілеспрямованої діяльності: серійна організація рухів і дій, графічна проба, виконання ритмів за мовленнєвою інструкцією, проба на завершення речення, складання розповіді за серією малюнків, розкладання серії малюнків, проба на реакцію вибору, проба на виключення.

Задля реалізації мети нами було модифіковано методiku Т. Ахутіної «Дослідження функцій I, II, III блоків мозку» [1].

Результати сформованості функцій функціональних блоків апарату мозку у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу подано в таблиці 8.

Кількісний та якісний аналіз нейропсихологічного дослідження виявив:

- дефіцит регуляції активності головного мозку у всіх обстежуваних дітей від гіперактивності до гіпоактивності. Водночас, швидко втомлюваність та низькі темпи виконання завдань, труднощі активізації мозку особливо виразно спостерігались у дітей із недорозвиненим і спотвореним розвитком;

- дефіцит процесу прийому, обробки та збереження інформації у всіх обстежуваних дітей. Швидкість обробки інформації страждала особливо у дітей із недорозвиненим, спотвореним і дефіцитарним розвитком;
- дефіцит процесу програмування, регуляції та контролю діяльності всіх обстежуваних дітей.

Таблиця 8

Результати сформованості функцій функціональних блоків мозку у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу

Індикатори сформованості функцій	Кількість набраних балів дітьми дошкільного віку за типами мовленнєвого дизонтогенезу					
	недорозвиненого розвитку	затриманого розвитку	пошкодженого розвитку	дефіцитарного розвитку	спотвореного розвитку	дисгармонічного розвитку
енергетичного	330	208	93	274	109	128
прийому, обробки та збереження інформації	870	1580	360	1240	920	650
програмування, регуляції та контролю діяльності	438	528	252	428	596	216

Результати сформованості функцій функціональних блоків мозку у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу підтверджують теорію О. Лурія щодо залежності активного функціонування II та III блоків мозку від активності I блоку та принципи онтогенетичного розвитку головного мозку: шлях «знизу-догори», від підкіркових структур до первинних полів, від первинних – до асоціативних. Тому дефіцит функціонування III функціонального блоку мозку у всіх респондентів тісно пов'язаний із дезактивністю I блоку головного мозку. Таким чином, функціональні блоки мозку забезпечують горизонтальну та вертикальну структуру мозкової організації комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Варто зазначити, що процес обробки інформації краще сформований у дітей із низькою активністю мозку. Водночас, дітям із підвищеною активністю I функціонального блоку легше було виконувати завдання на регуляцію, програмування і контроль.

Задля встановлення нейропсихологічного статусу обстежуваних дітей ми використали метод синдромного аналізу. За наслідками аналізу результатів нейропсихологічного обстеження, яке було зроблено за участю нейропсихолога, в обстежуваних дітей виявлено такі нейропсихологічні синдроми у дітей:

- із недорозвиненим розвитком: функціональна несформованість лобних відділів мозку; функціональна несформованість лівої скроневої долі; функціональна несформованість міжпівкульної взаємодії транскортикального рівня; функціональна несформованість правої півкулі; функціональна дефіцитарність стовбурових утворень мозку;
- із затриманим розвитком: функціональна несформованість лівої скроневої долі; функціональна дефіцитарність підкіркових утворень;
- із пошкодженим розвитком: функціональна несформованість лівої скроневої долі; функціональна несформованість міжпівкульної взаємодії транскортикального рівня;
- із дефіцитарним розвитком: функціональна несформованість лівої скроневої долі; функціональна дефіцитарність підкіркових утворень;
- із спотвореним розвитком: функціональна несформованість лобних відділів мозку; функціональна несформованість міжпівкульної взаємодії транскортикального рівня; функціональна дефіцитарність підкіркових утворень; функціональна дефіцитарність стовбурових утворень мозку.

- із дисгармонійним розвитком: функціональна несформованість правої півкулі.

Висновки. Таким чином, методика нейропсихологічної діагностики надала можливість дослідити особливості прояву комунікативно-мовленнєвої діяльності на психофізіологічному і нейропсихологічному рівнях та виявити первинні патогенетичні механізми. А використання методу синдромного аналізу дозволив розкрити сутність неспроможності дефіцитарних ланок психічної діяльності, які беруть активну участь у мовленнєвому розвитку дітей, але є несформованими внаслідок незрілості мозкової організації через обтяження біосоціальними патогенними факторами.

Джерела та література

1. Ахутина Т. Методы нейропсихологического обследования детей. Москва : В. Секачев, 2016. 280 с.
2. Банди А. Сенсорная интеграция : теория и практика. Москва : Теревинф, 2018. 768 с.
3. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. Москва : В. Секачев, 2016. 264 с.
4. Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. Москва : Смысл, 2012. 264 с.
5. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Москва : Изд-во МГУ, 1973. 374 с.
6. Марценковский И.А. Очерки детской психиатрии. Аутизм: учебное пособие для специалистов в области охраны психического здоровья детей. *НейроNEWS*. 2014. 280 с.
7. Мещерякова Б. Г. Зинченко В. П. Большой психологический словарь. Москва : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
8. Семенович А.В., Архипов Б.А., Фролова Т.Г. О формировании межполушарного взаимодействия в онтогенезе. *1-я Междунар. конф. памяти А.Р. Лурии*: зб. тез. докл., Москва, 1998. С.201-208 с.
9. Хомская Е. Нейропсихология : учебник. СПб. : Питер, 2017. 496 с.
10. Чабан О.С., Гуменюк М.М., Вербенко В.А. Нейропсихологія. Тернопіль : ТДМУ Укрмедкнига, 2008. 92 с.
11. Чуприков А. П., Хворова А. М. Расстройство спектра аутизма: медицинская и психолого-педагогическая помощь. Львів : МС, 2013. 272 с.
12. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія. Київ, 2009. 385 с.

References

1. Akhutyna T. (2016). Metody neiropsykhologicheskogo obsledovaniya detei. Moskva: V. Sekachev.
2. Bandy A. (2018). Sensoriaia yntehratsiya : teoriya y praktyka. Moskva: Terevynf.
3. Vyzel T.H. (2016). Osnovy neiropsykhologhy: uchebnyk dlia studentov vuzov. Moskva: V. Sekachev.
4. Hlozman Zh.M. (2012). Neiropsykhologicheskoe obsledovanye: kachestvennaia y kolychestvennaia otsenka danykh. Moskva: Smysl.
5. Luryia A. R. (1973). Osnovy neiropsykhologhy. Moskva: Yzd-vo MHU.
6. Martsenkovskiy Y.A. (2014). Ocherky detskoi psykhyatryi. Autyzm: uchebnoe posobyie dlia spetsyalystov v oblasti okhrany psykhycheskogo zdorovia detei. *NeiroNEWS*.
7. Meshcheriakova B. H., Zynchenko V. P. (2003). Bolshoi psykhologicheskii slovar. Moskva: Praitm-EVROZNAK.
8. Semenovych A.V., Arkhypov B.A. & Frolova T.H. (1998). *O formirovaniy mezhpolusharnoho vzaymodeistviya v ontogeneze*. 1-ya Mezhdunar. konf. pamiaty A.R. Luryy: zb. tez. dokl., Moskva.
9. Khomskaia E. (2017). Neiropsykhologhiya : uchebnyk. SPb.: Pyter.
10. Chaban O.S., Humeniuk M.M. & Verbenko V.A. (2008). Neiropsykhologhiia. Ternopil: TDMU Ukrmedknyha.
11. Chuprykov A. P. & Khvorova A. M. (2013). Rasstroistvo spektra autyzma: medytsynskaia y psykhologoh-pedahohycheskaia pomoshch. Lviv: MS.
12. Shulzhenko D. I. (2009). Osnovy psykhologichnoi korektsii autystychnykh porushen u ditei : monohrafiia. Kyiv.

Лопатинская Н.А. Особенности нейропсихологического обеспечения коммуникативно-речевой деятельности детей дошкольного возраста в условиях дизонтогенетического развития. В статье раскрыт нейропсихологический аспект обеспечения коммуникативно-речевой деятельности детей дошкольного возраста с различными типами речевого дизонтогенеза. **Актуальность темы исследования** обусловлена сложной нейропсихологической структурой нарушений коммуникативно-речевой деятельности и практической значимостью исследования, которая заключается в реализации системного и комплексного подхода к методике диагностики состояния нейропсихологического обеспечения коммуникативно-речевой деятельности у детей дошкольного возраста с различными типами речевого дизонтогенеза. **Цель статьи:** в статье предпринята попытка установить механизмы нарушения коммуникативно-речевой деятельности и нарушений внутрифункциональных и межфункциональных связей. В статье раскрыты особенности сформированности: межполушарной асимметрии и взаимодействия, сенсомоторной интеграции и сенсомоторной модуляции, функциональных блоков головного мозга, освещены особенности проявления стереотипного поведения, механизмы нарушений коммуникативно-речевой деятельности у детей дошкольного возраста с различными типами речевого дизонтогенеза. Проведенный синдромный анализ

нарушений коммуникативно-речевой деятельности у детей дошкольного возраста с различными типами речевого дизонтогенеза позволил раскрыть сущность несостоятельности дефицитарных звеньев психической деятельности, которые принимают активное участие в коммуникативно-речевом развитии детей. Полученные **результаты** свидетельствуют о незрелости мозговой организации через обременение биосоциальных патогенных факторов во время развития центральной нервной системы и демонстрируют типичные признаки сформированности у детей с различными типами речевого дизонтогенеза сенсорно-интегральных функций головного мозга. Результаты эмпирического исследования могут быть использованы при разработке новых подходов к нейрологокоррекции коммуникативно-речевой деятельности.

Ключевые слова: коммуникативно-речевая деятельность, дизонтогенез, дети дошкольного возраста, нейропсихологическое обеспечения.

Lopatynska N.A. Peculiarity of neuropsychological support of communicative-speech activity of preschool children in conditions of dysontogenetic development. The article deals with the neuropsychological aspect of communicative-speech activity of children of preschool age with different types of speech dysontogenesis. **The urgency of the research** topic is due to the complex neuropsychological structure of the violations of communicative-speech activity and the practical significance of the study, which consists in implementing a systematic and integrated approach to the method of diagnosing the state of neuropsychological support for communicative-speech activity in preschool children with different types of speech dysontogenesis. The article attempts to establish mechanisms for violations of communicative-speech activity and violations of intrafunctional and interfunctional relationships. The article describes the state of formation of the molecule: inter-hemispheric asymmetry and interaction, sensorimotor integration and modulation, functional blocks of the brain; Features of the manifestation of stereotypic behavior, mechanisms of violations of communicative-speech activity in preschool children with different types of speech dysontogenesis are highlighted. The syndromic analysis of violations of communicative-speech activity in preschool children with different types of speech dysontogenesis allowed to reveal the essence of insufficiency of deficient parts of mental activity, which take an active part in the communicative-speech development of children. The obtained **results** testify to the immaturity of the brain organization due to aggravation of biosocial pathogenic factors during the development of the central nervous system and show typical signs of formation in children with different types of speech dysontogenesis of sensory integral functions of the brain. The results of empirical research can be used in developing new approaches to neurological correction of communicative-speech activity.

Key words: communicative-speech activity, dysontogenesis, children of preschool age, neuropsychological support.

Стаття надійшла до редколегії 25.05.2019 р.

УДК 373.016.011.33 : 613

«КРОКИ ПО ЖИТТЮ»: АДАПТАЦІЯ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ «ПРОГРАМИ 15» ДО ВПРОВАДЖЕННЯ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Вадим Лютий,

кандидат педагогічних наук, доцент

Академія праці, соціальних відносин і туризму, м. Київ, Україна, luty@ukr.net

Валерій Петрович,

кандидат педагогічних наук, доцент

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна, petrovichv@ukr.net

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-126-138>

Мета дослідження. В статті розглянуто стан профілактики ВІЛ та соціально небезпечних явищ в закладах загальної середньої освіти України та представлені результати пілотного впровадження адаптованої версії комплексної профілактичної тренінгової «Програми 15» в навчальних закладах Луцька та Черкас. Мета представленого дослідження: обґрунтування необхідності шкільних факультативних курсів профілактики ВІЛ та соціально небезпечних явищ і захворювань; презентація підтверджених експериментально профілактичних можливостей курсу «Кроки по життю», розробленого на основі «Програми 15». Методи дослідження. Під час виконання дослідження використовувався формувальний експеримент з групою порівняння (когортне дослідження). Дослідження проводилось серед учнів 8-10 класів,

частина з яких взяла участь у навчанні за програмою «Кроки по життю», інша – вивчала аналогічні теми лише в рамках нормативних дисциплін. Дані щодо результатів навчання в групах були піддані статистичному аналізу. Результат. Автори на основі аналізу емпіричних даних доводять ефективність програми «Кроки по життю» у формуванні коректних поглядів та безпечних настанов учнів щодо ВІЛ, контрацепції, вживання психоактивних речовин та побутового насильства й обґрунтовують можливість її застосування у якості факультативного курсу, що має доповнювати й розвивати знання і навички дітей, отримані в результаті вивчення нормативних дисциплін загальноосвітньої школи.

Ключові слова: ВІЛ-інфекція, соціально-небезпечне явище, соціальна профілактика, первинна профілактика, факультативний курс.

Вступ. Сучасна ситуація в нашій країні характеризується високим рівнем поширеності соціально небезпечних явищ і захворювань, одним із найнебезпечніших з яких є ВІЛ-інфекція. Україна залишається однією із небагатьох країн світу, де відбувається зростання ВІЛ-інфекції. За даними ЮНЕЙДС, Україна є другою за темпами й масштабами поширення ВІЛ-інфекції серед країн Східної Європи та Центральної Азії. За період 1987- травень 2019 рр. в Україні офіційно зареєстровано 341 084 випадків ВІЛ-інфекції серед громадян України, у тому числі 114 487 випадків захворювання на СНІД та 49 751 випадків смерті від захворювань, зумовлених СНІД [8]. Рівень поширеності вірусу у віковій групі 15-49 років становив 0,98%, тобто кожна сота особа репродуктивного віку з великою вірогідністю є носієм ВІЛ [2]. Кожною сьомою особою з тих, у якої протягом 2017 року було виявлено ВІЛ, була дитина. Основним шляхом поширення вірусу був і, на жаль, залишається статевий: цим способом протягом минулого року відбулося 64% нових інфікувань. Активізація статевого шляху передачі ВІЛ вказує на перехід епідемічного процесу з середовища людей, які вживають ін'єкційні наркотики (ЛВІН) через «групи-містки» до загального населення, що є провідником ускладнення епідемічної ситуації щодо ВІЛ-інфекції внаслідок сумісного впливу на перебіг епідемії парентерального та статевого шляхів передачі збудника.

Поширення ВІЛ тісно пов'язане з такими небезпечними соціальними явищами, як ризикована сексуальна поведінка, вживання алкоголю й наркотиків і насилля. За даними досліджень «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» (2014) та «Європейське опитування учнів щодо вживання алкоголю та інших наркотичних речовин» (2015), 54,9% хлопців та 33,9% дівчат до досягнення повноліття вже мали досвід сексуальних стосунків. Кожен четвертий хлопець і кожна третя дівчина віком 15-17 років із числа тих, хто вже веде активне статеве життя, не використовували презерватив під час останнього сексуального контакту. Майже 85% 17-річних хоча б раз вживали алкогольні напої протягом життя; кожен п'ятий хлопець і кожна десята дівчина пробували наркотики (переважно, продукти коноплі), біля 1% мали досвід ін'єкційного вживання наркотиків [3; 9]. За даними дослідження «Насильство щодо дітей в Україні» (2015), 67% українських дітей віком від 11 до 17 років зазнавали хоча б одного з видів насильства, були жертвами шкільного булінгу (цькування); про випадки психологічного насильства повідомили 45% дітей-учасників опитування, фізичного – 27%, економічного – 25%, сексуального – 21% [6; 7].

В Україні основні завдання з профілактики ВІЛ та соціально-небезпечних явищ серед молоді традиційно покладалося на шкільні нормативні (обов'язкові) дисципліни, присвячені проблемам здоров'я («Валеологія», «Безпека життєдіяльності», «Основи здоров'я»), а також на виховні навчальні програми і факультативні курси (наприклад, «Школа проти СНІДу», «Формування здорового способу життя і профілактика ВІЛ-інфекції/СНІДу», «За майбутнє без ВІЛ/СНІДу», «Обери життя без ВІЛ/СНІДу», «Сімейна розмова» тощо) [11]. Проте, як бачимо, значна частина українських дітей виявляється неготовою до зустрічі з соціально-небезпечними захворюваннями та явищами. Наведені вище факти вказують на те, що профілактика, побудована на одному лише інформуванні, не є достатньою для запобігання соціально-небезпечним захворюванням та явищам. Підлітки хоч і отримують інформацію, в тому числі й з надійних джерел (педагоги, медичні працівники), проте значною мірою вона носить суперечливий характер, не завжди розуміється й запам'ятовується підлітком, не інтегрується в його особистісні структури і не стає підґрунтями для безпечної поведінки. І навіть тоді, коли підліток знає та усвідомлює ризикованість тих чи інших дій, він не завжди

може скористатися іншими, безпечнішими способами поведінки. Для формування адекватного ставлення до соціально-небезпечних явищ і захворювань та послідовної безпечної поведінки, спрямованої на уникання даних проблем, у молодій людини необхідно розвинути комплекс життєвих компетентностей, зокрема вміння й навички самоконтролю й адекватної поведінки у ризикованих ситуаціях; здатність протидіяти маніпуляціям та тиску й орієнтуватися у суперечливій інформації, керуватися цінностями здоров'я, відповідальності та особистої гідності тощо. Досягнути цього в закладах загальної середньої освіти виключно в рамках нормативних дисциплін та традиційної виховних заходів важко.

Проблемі ефективності програм профілактики ВІЛ останніми роками було присвячено ряд публікацій українських дослідників. Н. Мирошніченко, розкриваючи питання профілактики ВІЛ/СНІДу у позанавчальній роботі зі старшокласниками, дає перелік необхідних педагогічних умов для формування готовності працівників соціальної сфери до профілактики ВІЛ/СНІДу, основними з яких є: планування профілактико-виховної роботи як невід'ємної частини всієї навчально-виховної роботи; вивчення та пропагування новітніх технологій профілактики та педагогічного досвіду, проведення відкритих занять, навчально-виховних заходів; розробка методичних, інформаційно-довідкових, рекламних матеріалів на допомогу класним керівникам, батькам, учням; створення інформаційно-консультативної служби для старшокласників в ЗЗСО із залученням медиків, соціальних працівників та педагогів з питань безпечної поведінки та репродуктивного здоров'я [5]. Л. Габора зазначає, що профілактика ВІЛ/СНІДу серед старшокласників буде ефективнішою у разі поєднання таких умов: оптимізація змісту, форм і методів профілактики ВІЛ/СНІДу серед старшокласників, організація систематичної інформаційно-просвітницької роботи з профілактики ВІЛ/СНІДу зі старшокласниками, здійснення системної теоретико-методичної підготовки педагогів до профілактики ВІЛ/СНІДу [1]. С. Страшко підкреслює необхідність проведення профілактики ВІЛ та ризикованої поведінки саме в загальноосвітніх навчальних закладах. Однак існуюча організація уроків з проблематики ВІЛ/СНІДу, на думку автора, має низку недоліків: інформація про ВІЛ здебільшого надається в контексті медичних і біологічних фактів поза реальними життєвими ситуаціями, в яких підлітки можуть уявити себе; вчителі, незалежно від віку учнів, традиційно пропонують лише один варіант сексуальної поведінки – утримання; школи не мають відповідних інформаційних матеріалів, адаптованих для різних вікових груп учнів; практично немає вчителів, готових до організації занять за такими темами і до використання сучасних методів активізації пізнавальної діяльності учнів; школа не надає учням відомості про служби, пов'язані з ВІЛ/СНІДом, де вони можуть одержати додаткову інформацію (телефони довіри, кабінети тестування, клініки для лікування інфекцій, що передаються статевим шляхом). С. Страшко зазначає, що ефективна профілактична програма має базуватись на вивченні конкретних особливостей поведінки учнів, що наражають їх на ризик інфікування і проводитись із застосуванням активних методів навчання, зокрема – тематичних тренінгів [11]. Узагальнення публікацій названих авторів дозволяють визначити вимоги до ефективної шкільної програми з профілактики ВІЛ та соціально-небезпечних явищ: відмова від суто інформаційного підходу, необхідність формування в учнів цінностей здоров'я і відповідальності та розвитку навичок безпечної поведінки, застосування інтерактивних форм та методів навчання. Проте ці вимоги не можуть бути реалізовані лише в рамках викладання нормативних шкільних дисциплін через особливості організації навчально-виховного процесу в школі.

Отже, на зважаючи на досить широкий спектр наукових та методичних розвідок, присвячених профілактичним програмам запобігання соціально небезпечних явищ і захворювань, зокрема ВІЛ-інфекції, проблема підготовки учнів шкіл до зустрічі з ними наразі не вирішена. Актуальним є аналіз досвіду первинної профілактичної роботи, що реально існує в Україні, та розробка на його базі і впровадження в навчальних закладах профілактичних програм із доведеною ефективністю.

Однією із програм профілактики ВІЛ та соціально-небезпечних явищ апробованою та адаптованою в Україні, є «Програма 15». Розроблена на основі всесвітньо відомої

міжнародної програми «Кроки по камінню» («Stepping Stones» Alice Welbourn) та адаптована в деяких пострадянських країнах, в тому числі й в Україні, «Програма 15» передбачає проведення шістнадцяти групових зустрічей з дітьми та їхніми батьками (або іншими значущими для дитини дорослими) протягом 3-4 місяців, присвячених таким темам, як: ефективне спілкування, стереотипи і упередження, цінності, любов та відповідальність, репродуктивне здоров'я, ВІЛ та засоби захисту від нього, алкоголь і психоактивні речовини (ПАР), запобігання насильству, людська та особиста гідність, відповідальність за своє життя, благополуччя, проходження через зміни. «Програма 15» є потужним інструментом профілактичної роботи, що пройшов апробацію в роботі з різними категоріями дітей і сімей та підтвердив свою ефективність [10]. Проте такі особливості «Програми 15», як тривалість та інтенсивність занять (одна-дві зустрічі на тиждень по 3 години протягом декількох місяців), необхідність командної роботи спеціально підготовлених і сертифікованих тренерів (до 8 осіб) і спеціально обладнаних приміщень для одночасної роботи чотирьох груп, що забезпечують ефективність програми, зокрема при роботі з специфічними категоріями дітей і сімей (діти позбавлені батьківського піклування, діти у конфлікті з законом, сім'ї, що перебувають у складних життєвих обставинах тощо) та в об'єднаних територіальних громадах, не дозволяють їй в повному обсязі впровадити в діяльності ЗЗСО та забезпечити охоплення великої кількості учнів. Це спонукало авторську групу до адаптації «Програми 15» для впровадження в навчальних закладах в якості факультативного курсу («інтегрованого курсу», пов'язаного з нормативною дисципліною «Основи здоров'я»). Пілотному впровадженню даної адаптованої програми, що отримала назву «Кроки по життю», присвячене представлене дослідження.

Мета дослідження: представити результати пілотного впровадження курсу «Кроки по життю» як адаптованої версії комплексної програми профілактики ВІЛ та соціально-небезпечних явищ «Програма 15» в навчальних закладах Луцька та Черкас; обґрунтувати можливість його застосування в якості факультативного курсу у загальноосвітньому закладі.

Матеріал і методи дослідження. Для оцінки можливостей впровадження профілактичної програми «Кроки по життю» у якості факультативного курсу в 2018-19 н.р. в рамках проекту ««Програма 15»: профілактика ВІЛ-інфекції та підтримка психосоціального здоров'я в Україні» було проведено пілотне дослідження в двох загальноосвітніх навчальних закладах м. Луцьк та Черкаси. Метод дослідження – формувальний експеримент, оснований на дизайні когортного дослідження.

Характеристика програми, що пілотувалась. Мета факультативного курсу «Кроки по життю»: сприяння розвитку в учасників (батьків та дітей) компетентностей, необхідних для запобігання соціально небезпечним захворюванням та явищам на індивідуальному і сімейному рівні, та створення умов для впровадження профілактики даних проблем на рівні громади. Запропонований факультативний курс вирішує наступні **завдання**: 1) привернути увагу учнів та батьків до соціально-небезпечних захворювань та явищ (ВІЛ, захворювань, що передаються статевим шляхом (ЗПСШ), вживання психоактивних речовин, насильство тощо) як актуальної проблеми сучасності; 2) сформулювати в учасників коректні уявлення щодо соціально-небезпечних явищ та захворювань, їхніх причин, наслідків та засобів їхнього запобігання; 3) сприяти розвитку в учасників базових навичок відповідальної поведінки в ситуаціях, пов'язаних із соціально-небезпечними явищами, вміння приймати адекватні рішення у ризикованих ситуаціях, особистих якостей, необхідних для успішного подолання викликаних соціально-небезпечними явищами проблем (відповідальності, критичного мислення, толерантності тощо); 4) сприяти усвідомленню учасниками цінностей здоров'я, благополуччя, особистої гідності та відповідальності як основи формування у них безпечної щодо соціально-небезпечних захворювань та явищ поведінки; 5) посилити мотивацію учасників щодо дотримання норм здоров'я, впровадження відповідальної поведінки та досягнення особистісних змін, необхідних для запобігання соціально-небезпечним захворюванням та якимсь. Факультативний курс за структурою та змістом відповідає «Програмі 15», передбачає залучення до навчання як дітей, так і їхніх батьків, проте

враховує особливості навчально-виховного процесу у закладах загальної середньої освіти. Особливостями курсу є:

- синхронізоване викладання основних тем курсу для учнів та для батьків. Робота з дітьми проводиться в рамках факультативної дисципліни протягом навчального року (1 академічна година на тиждень). Робота з батьками – у формі тематичних батьківських зборів або школи батьківської майстерності (5 зустрічей тривалістю 3 години протягом навчального року);
- викладання окремих тем для дітей та дорослих проводиться у гендерно-диференційованих групах (окремо – в групах хлопців та дівчат, матерів та тат), що дозволяє створити атмосферу довіри та забезпечити ефективнішу комунікацію в групах, подолати внутрішні емоційні бар'єри учасників;
- основна форма проведення занять – тренінг. В факультативному курсі залишено ключові вправи кожної теми базової «Програми 15». Проведення всіх передбачених програмою курсу вправ та їхня послідовність є обов'язковою;
- викладання курсу здійснюється одним або двома викладачами-тренерами. Викладачами факультативного курсу «Програма 15» можуть виступають штатні працівники ЗЗСО – практичні психологи, соціальні педагоги, педагоги, які мають підготовку з проведення профілактичних або просвітніх тренінгів.
- проведення обов'язкової оцінки результатів за допомогою початкового (напередодні початку викладання) та заключного (після останньої зустрічі) опитування.

Учасники. В дослідженні брали участь 75 учнів 8-9 класів двох загальноосвітніх шкіл, 40 з яких склали експериментальну групу, 33 – групу порівняння (далі – контрольну групу). Експериментальна група складалася з 20 хлопців і 20 дівчат, контрольна – з 17 хлопців та 18 дівчат. Діти та їхні батьки були проінформовані про зміст та експериментальний характер програми та надали згоду щодо участі у її впровадженні.

Організація дослідження. Відповідно до методики дослідження, серед учнів 8-9 класів навчальних закладів було проведене опитування, спрямоване на оцінку їхньої обізнаності з проблем, на запобігання яких спрямована програма, настанов щодо ризикованої поведінки, цінностей, що можуть лежати в основі такої поведінки, а також характеру взаємовідносин з батьками та самооцінки. Після цього частина учнів за власним бажанням протягом навчального року брала участь у за програмою «Кроки по життю» в формі факультативного курсу, інша – оволодівали відповідними знаннями і навичками в рамках вивчення нормативних навчальних дисциплін. Учасники програми склали експериментальну групу дослідження, інші учні – групу порівняння («контрольну групу»). Окрім того, навчання за скороченою програмою за власним бажанням проходили батьки частини учнів. По завершенню впровадження програми було проведене повторне опитування в обох групах учнів. Отримані таким чином дані були піддані статистичному аналізу, в ході якого порівнювались результати первинного і заключного опитування в експериментальній і контрольній групах, а також вивчалися відмінності між результатами обох груп.

Обмеження дизайну дослідження. Використаний дизайн дослідження не є класичним експериментом, адже експериментальна і контрольна групи не були повною мірою ідентичними і не формувалися за допомогою випадкового відбору. Добровільність участі в навчанні за програмою була умовою впровадження факультативного курсу, проте в рамках експерименту створювала систематичну помилку вибірки. До того ж учні, що складали експериментальну і контрольну групи, навчалися в одних навчальних закладах і могли вільно спілкуватись між собою, обмінюючись отриманою в ході навчання інформацією. Попри це, обраний дизайн відповідав цілям пілотажного дослідження за умов врахування наведених вище обставин при інтерпретації його результатів.

Інструментарій оцінювання, попередня обробка даних та інтерпретація результатів. В ході дослідження був використаний інструментарій оцінювання, аналогічний запропонованому «Програмою 15» [10]. Для оцінки результатів навчання в ході первинного та заключного опитування було проведене анкетування, за допомогою якого діагностувалися:

обізнаність (коректність знань та уявлень) учасників щодо ключових тем програми (ВІЛ та засобів запобігання його інфікуванню, контрацепції, алкоголю й психоактивних речовин (ПАР), насильства); погляди учасників щодо різних проявів ризикованої і деструктивної поведінки; настанови учасників щодо різних видів поводження в ризикованих ситуаціях; розуміння учасниками цінностей здоров'я та особистої гідності, їх місце в ієрархії цінностей; зміст і методи сімейного виховання та контролю за поведінкою дітей, що використовуються в сім'ях учасників; взаємовідносини батьків і дітей в сім'ях учасників; самооцінка учасників. Кожному з названих індикаторів було присвячене одне або декілька закритих запитань анкети з варіантами відповідей, частина з яких відповідала коректним або безпечним поглядам, настановам або характеристикам, інша – мала зворотний характер. Під час попередньої обробки анкет «правильні» відповіді підсумовувались, що давало можливість визначити рівень коректності або безпечності уявлень чи настанов учасників з того чи іншого питання, а також рівень сприятливості умов їхнього сімейного виховання, і провести статистичний аналіз отриманих результатів. Навчання за програмою з того чи іншого питання вважалось успішним, якщо при порівнянні результатів первинного та заключного опитування в експериментальній та контрольній групах на статистично значущому рівні фіксувались наступні відмінності: 1) в експериментальній групі збільшувались середні загальногрупові показники за ключовими індикаторами; 2) в експериментальній групі збільшувалась частка учасників, що надавали переважно коректні або безпечні (на рівні не менше 70% від максимальних) відповіді; 3) частка учасників експериментальної групи, що поліпшила свої результати, була суттєво більшою за частку тих, хто продемонстрував погіршення показників; 4) в контрольній групі подібної динаміки не спостерігалось або результати експериментальної групи були суттєво кращими за результати контрольної.

Статистичний аналіз. В ході статистичного аналізу даних дослідження використовувались методи: порівняння частотного розподілу та середніх значень (means) – для встановлення відмінностей за індикаторами оцінювання між експериментальною та контрольною групами та між початковим та заключними результатами в кожній із груп дослідження; критерій знакових рангів Вілкоксона для пов'язаних вибірок та критерій U Манна-Уїтні для незалежних вибірок – для визначення рівня статистичної значущості результатів.

Результати дослідження. Аналіз результатів дослідження показав, що навчання за програмою «Кроки по життю» призводить до формування в учнів кращого розуміння різних питань, пов'язаних із ВІЛ-інфекцією та контрацепцією, ніж оволодіння цими знаннями в рамках нормативних навчальних дисциплін. Так, загальний рівень коректності знань учасників експериментальної групи з питань шляхів поширення та засобів запобігання ВІЛ-інфекції підвищився з 5,2 до 8,1 балів за 10-бальною шкалою, в той час як аналогічний показник контрольної групи змінився з 4,8 балів до 6,1 (табл. 1); частка учасників, що продемонстрували достатній рівень обізнаності з даного питання, підвищилась з 35% до 88%, в той час як в контрольній групі – з 31% до 54% (рис. 1); частка учасників, що продемонстрували позитивну динаміку знань щодо ВІЛ, в експериментальній групі склала 83%, в контрольній – 63% (рис. 3).

Таблиця 1

Порівняння результатів оцінювання за основними індикаторами на початку та по завершенню навчання за Програмою «Кроки по життю» в експериментальній (N=40) та контрольній (N=35) групах.

Індикатор	Група	Середні значення за 10-бальною шкалою		
		Початок	Завершення	Знач. ¹
Коректність уявлень щодо ВІЛ	Експ.	5,2	8,1	0,00
	Контр.	4,8	6,1	0,01
	Знач. ²	0,52	0,00	
Коректність знань щодо контрацепції	Експ.	6,4	8,2	0,00
	Контр.	4,9	5,9	0,02
	Знач. ²	0,00	0,00	

Продовження Таблиці 1

Коректність знань та уявлень щодо ПАР	Експ.	7,8	8,5	0,04
	Контр.	8,1	8,2	0,89
	Знач. ²	0,21	0,46	
Коректність уявлень щодо насильства	Експ.	7,0	8,5	0,00
	Контр.	7,2	7,7	0,56
	Знач. ²	0,23	0,04	
Безпечність поглядів щодо ризикованої поведінки	Експ.	5,3	6,2	0,01
	Контр.	5,7	5,3	0,32
	Знач. ²	0,59	0,04	
Безпечність настанов щодо поведінки в ризикованих ситуаціях	Експ.	5,9	6,2	0,29
	Контр.	5,8	5,9	0,52
	Знач. ²	0,88	0,41	

¹ Показник значущості за критерієм знакових рангів Вілкоксона для пов'язаних вибірок.
² Показник значущості за критерієм U Манна-Уїтні для незалежних вибірок
Відмінності є статистично значущими, якщо показники не перевищують 0,05

Аналогічні результати спостерігалися і при оцінюванні знань учасників дослідження з питань контрацепції. Так, в експериментальній групі середній показник за даним індикатором збільшився з 6,4 до 8,2 балів, в той час як в контрольній – з 4,9 до 5,9; частка учасників з переважно коректними знаннями в експериментальній групі збільшилася з 48% до 83%, в контрольній – з 21% лише до 27%, позитивну динаміку продемонстрували 68% учасників експериментальної і 41% – контрольної груп. Відмінності між первинними і заключними результатами експериментальної групи та між заключними результатами експериментальної і контрольної груп з даних питань є статистично значущими (табл. 1; рис. 1, 3).

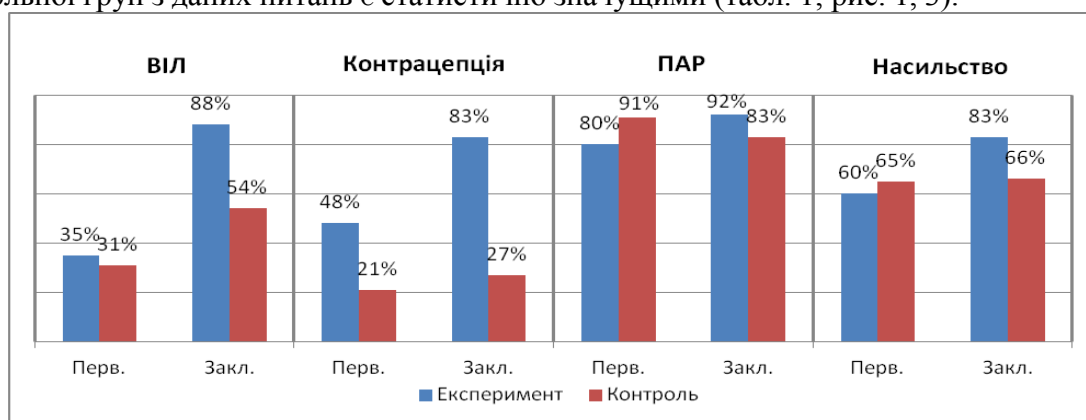


Рис. 1. Частка учасників з переважно коректними уявленнями щодо ключових тем програми «Кроки по життю» в експериментальній (N=40) та контрольній (N=35) групах дослідження на початку та по завершенні впровадження програми, %

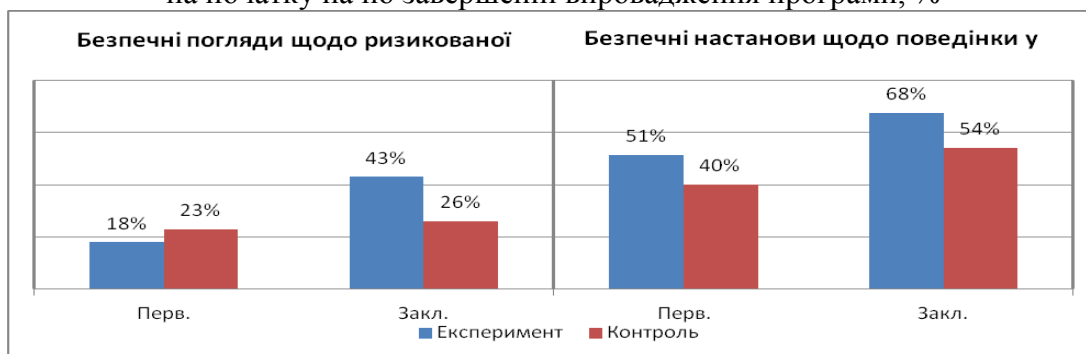


Рис. 2. Частка учасників з переважно безпечними поглядами та настановами щодо поведінки в ризикованих ситуаціях в експериментальній (N=40) та контрольній (N=35) групах дослідження на початку та по завершенні впровадження програми, %

Відмінності в результатах вивчення питань, пов'язаних із проблемами вживання алкогольних напоїв, ПАР, насильством, не були настільки ж значними, як наведені вище, проте теж спостерігались. Так, середній показник коректності уявлень щодо ПАР в експериментальній групі збільшився з 7,8 до 8,5 балів, в той час як в контрольній – практично не змінився; частка учнів, що мала в переважно коректні уявлення щодо ПАР, збільшилась з 80% до 91%, в той час як в контрольній – зменшилась; позитивну динаміку знань з даного питання в експериментальній групі продемонстрували 45% учасників, негативну – 28%, в той час як в контрольній приблизно однакова кількість учасників (34% і 37% відповідно) продемонстрували позитивну і негативну динаміку. Відмінність в показниках експериментальної групи на початку та по завершенню навчання була статистично значущою, проте відмінність результатів між експериментальною і контрольною групами і на початку, і по завершенні програми могла мати випадковий характер. Більшою мірою підтвердженими є позитивні результати вивчення в рамках програми «Кроки по життю» проблеми насильства. Так, середній показник коректності уявлень з даного питання в експериментальній групі збільшився на 1,5 бали (з 7 до 8,5), в той час як в контрольній – лише на 0,5 балів (з 7,2 до 7,7); 65% учасників експериментальної групи поліпшили своє розуміння цієї теми, відмінності мали статистичне підтвердження, проте були менш помітними, ніж при вивченні тем «ВІЛ» та «контрацепція» (див. табл. 1; рис. 1, 3).

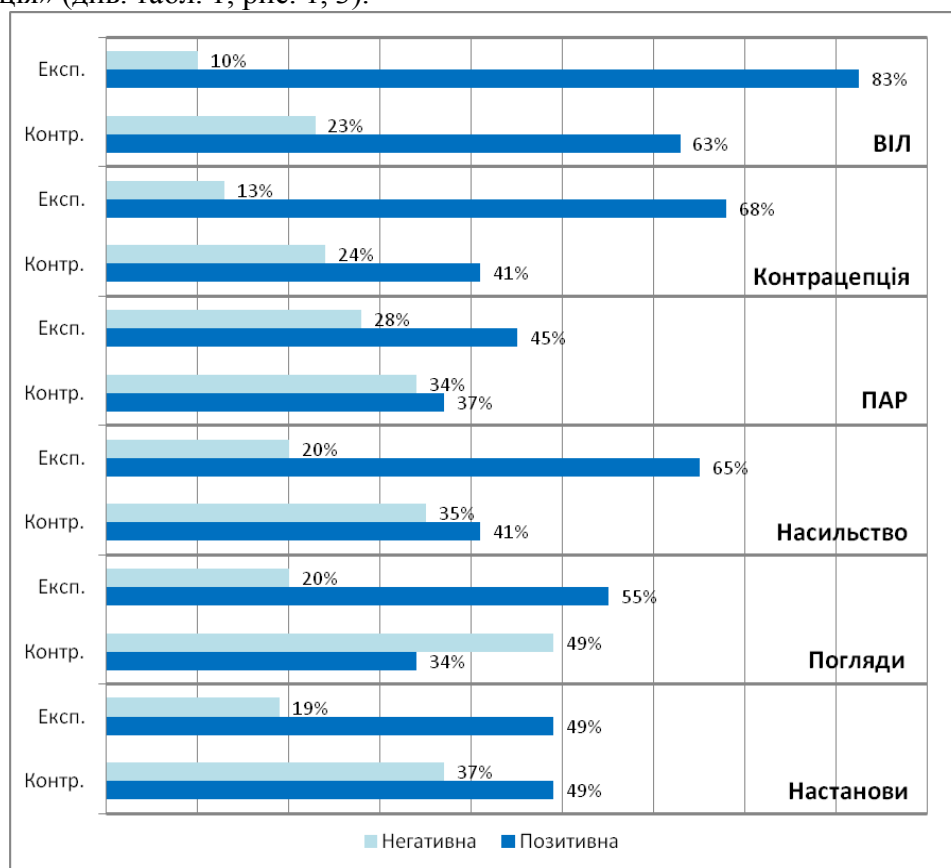


Рис. 3. Розподіл учасників за динамікою основних результатів в експериментальній (N=40) та контрольній (N=35) групах дослідження за час впровадження програми «Кроки по життю»

Окрім змін в уявленнях учасників щодо ключових тем програми «Кроки по життю», в ході дослідження вивчалась динаміка їхніх поглядів та настанов щодо ризикованої поведінки, адже лише через них знання та розуміння можуть вплинути на реальну поведінку людини. Дослідження показало, що за час впровадження програми умовний показник безпечності поглядів щодо ризикованої поведінки в учасників експериментальної групи збільшився з 5,3 до 6,2 балів, в той час як в контрольній групі – зменшився з 5,7 до 5,3 балів (табл. 1); частка учасників, що демонстрували переважно безпечні погляди, в експериментальній групі зросла з 18% до 43%, в той час як в контрольній практично не

змінилась (рис. 2); позитивна динаміка була характерна для 55% учасників експериментальної групи і 34% – контрольної, негативна – для 20% учасників експериментальної і 49% контрольної (рис. 3); відмінності за даним індикатором між експериментальною та контрольною групою були статистично значущими (див. табл. 1). Позитивні зміни в настановах учасників щодо поведінки в ризикованих ситуаціях в експериментальній групі порівняно з контрольною були менш помітними. Так, в експериментальній групі спостерігається зростання як середнього показника за даним індикатором, так і частки тих, хто демонструє переважно безпечні настанови, проте статистично значущих відмінностей із контрольною групою не виявлено (див. табл. 1, рис. 2).

Таким чином, учасники навчання за програмою «Кроки по життю» продемонстрували кращі результати за основними індикаторами оцінювання програми, ніж учні їхніх шкіл, що отримували відповідні знання в рамках нормативних навчальних дисциплін та традиційних виховних заходів. Найбільш помітні відмінності стосувались знання та розуміння питань, пов'язаних із ВІЛ-інфекцією та контрацепцією, менш суттєві – оволодіння знаннями щодо ПАР та насильства, а також формування безпечних поглядів та настанов щодо ризикованої поведінки. При цьому варто зазначити, що ще до початку навчання учні як експериментальної, так і контрольної груп мали достатньо високі показники за індикаторами обізнаності щодо ПАР та насильства, отже на підсумковий результат міг вплинути ефект регресії до середніх показників. До того ж невеликий обсяг експериментальної та контрольної груп створював менші можливості для статистичного підтвердження невеликих відмінностей. Що стосується результатів за індикаторами поглядів та настанов щодо ризикованої поведінки, то необхідно взяти до уваги, що на відміну від знань, погляди та настанови не змінюються безпосередньо після отриманої інформації, багато в чому залежать від особистого досвіду та спілкування із референтним оточенням, є достатньо інертними, отже їхня переоцінка потребує більшого часу.

В ході дослідження вивчався вплив участі у факультативному курсі за програмою «Кроки по життю» на цінності учасників, їхню самооцінку, а також на взаємовідносини учнів з батьками та зміст і методи сімейного виховання в їхніх сім'ях. Останнє було пов'язане із тим, що програма передбачала обговорення проблем взаємовідносин і розвиток комунікативних навичок, а також проведення декількох зустрічей з батьками учнів, присвячених основним питанням курсу. Відповідно до отриманих результатів, близько половини дітей-учасників експериментальної групи відмітили зменшення кількості беззастережних дозволів щодо їх поведінки з боку батьків і збільшення кількості дозволів із застереженням, частіше за учасників контрольної групи відмічали зменшення частоти негативних інтеракцій у взаємовідносинах з батьками. Проте названі відмінності були менш виразними, ніж ті, що були виявлені при оцінюванні «Програми 15» [4]. Суттєвої динаміки та відмінностей між експериментальною та контрольною групою за іншими показниками протягом впровадження програми не виявлено.

Варто також додати, що учні, які пройшли навчання на факультативному курсі за програмою «Кроки по життю», високо оцінили свою зацікавленість програмою (на 5 балів за 5-бальною шкалою – 76,9% учасників, на 4 бали – 23,1%). Серед результатів програми всі учасники назвали отримання необхідної для життя інформації, переважна більшість (75%-80%) – поліпшення необхідних для життя та подолання проблем вмінь і навичок, близько половини – підвищення впевненості у собі та поліпшення взаємовідносин із батьками та однолітками.

Висновки.

1. Профілактика ВІЛ та соціально-небезпечних явищ в рамках шкільних нормативних дисциплін («Основи здоров'я», «Безпеки життєдіяльності» тощо) дозволяє охопити базовою профілактичною інформацією переважну більшість учнів закладів загальної середньої освіти, проте має обмежені можливості у формуванні стійких знань, переконань та життєвих навичок через недостатність умов для застосування інтерактивних форм і методів навчання, брак часу для поглибленого вивчення основних тем, важкість у встановленні довірливих відносин та

позитивної психологічної атмосфери в групах учнів. З іншого боку, ґрунтовні тренінгові програми з даних питань не можуть бути безпосередньо впроваджені в школах через тривалість та інтенсивність занять і необхідність глибокої підготовки тренерів і таким чином не є доступними для більшості учнів. Отже, актуальним є розробка на базі таких програм факультативних курсів, адаптованих для впровадження в умовах загальноосвітньої школи.

2. Програма «Кроки по життю» є результатом адаптації комплексної профілактичної «Програми 15». При збереженні всіх тем і ключових вправ базової програми, «Кроки по життю» розраховані на застосування в формі факультативного курсу протягом навчального року і передбачають залучення у якості викладачів психологів, соціальних педагогів та вчителів шкіл, що мають загальну підготовку до проведення тренінгів. Курс може бути інтегрований до навчальних планів шкіл, дозволяє охопити профілактичним впливом всіх зацікавлених учнів і найбільш вмотивованих батьків, проте, на відміну від «Програми 15», не передбачає глибоке вивчення всіх тем і здійснення системного впливу на поведінку та сімейні відносини учасників.

3. Відповідно до результатів пілотного дослідження, участь у навчанні за програмою «Кроки по життю» дозволяє сформувати у більшості учасників переважно коректні уявлення щодо ВІЛ, контрацепції та насильства, суттєво поліпшити їх знання з даних питань, а також позитивно впливає на їхні погляди щодо ризикованої поведінки. Меншою мірою виразним є вплив факультативного курсу на уявлення дітей-учасників щодо вживання алкоголю та ПАР, а також настанов щодо поведінки у ризикованих ситуаціях. Впровадження факультативного курсу сприяло окремим змінам у сімейному вихованні та взаємовідносинах батьків та дітей в сім'ях учасників, проте такий вплив був менш системним та виразним, ніж вплив Програми 15. Не виявлено відмінностей між експериментальною і контрольною групою щодо динаміки цінностей, самооцінки та оцінки взаємовідносин з батьками. Навчання за програмою отримало переважно позитивну оцінку учасників. Ними було відмічений вплив програми на їхню обізнаність із проблемних питань, вміння та навички, необхідні для вирішення складних життєвих ситуацій.

4. Результати проведеного дослідження дозволяють рекомендувати програму «Кроки по життю» для експериментального впровадження в загальноосвітніх навчальних закладах у якості факультативного курсу за умов викладання підготовленими для проведення тренінгів працівниками. Оптимальним є проведення факультативного курсу в 9-х – 10-х класах, адже їх учні, з одного боку, вже достатньо вмотивовані та психологічно підготовлені для поглибленого вивчення передбачених програмою тем, з іншого, перебувають у віці, коли більшість підлітків вже можуть безпосередньо зустрітися із проблемами, на профілактику яких спрямована програма. Для забезпечення якості викладання за програмою «Кроки по життю» її викладачам необхідно пройти презентаційний тренінг «Програми 15», отримати методичні матеріали та супервізійну підтримку її майстер-тренерів.

5. Для дослідження ефективності програми «Кроки по життю» в процесі застосування в умовах закладів загальної середньої освіти доцільно провести її експериментальне впровадження в декількох навчальних закладах різних типів та у різних регіонах із формуванням незалежних контрольних груп, аналогічних за характеристиками із експериментальними; порівняння результатів впровадження програми «Кроки по життю» з результатами інших профілактичних програм; проведення оцінки довготривалих результатів навчання за програмою та впливу участі у програмі на поведінку учасників у дорослому віці.

Джерела та література

1. Габора Л. І. Соціально-педагогічні умови профілактики ВІЛ/СНІДу серед старшокласників [Електронний ресурс] : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.05 / Габора Людмила Іллівна ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – Київ, 2010. – 18 с.
2. Епідемічна ситуація з ВІЛ-інфекції в Україні станом на 01.01.2018 р. URL: https://phc.org.ua/pages/diseases/hiv_aids/statistics/hiv-aids-treatment (дата звернення 03.04.2018).
3. Куріння, вживання алкоголю та наркотичних речовин серед підлітків, які навчаються: поширення й тенденції в Україні. За результатами дослідження 2015 року в рамках міжнародного проекту «Європейське опитування учнів щодо вживання алкоголю та інших наркотичних речовин – ESPAD» / О. М. Балакірева (кер. авт. кол.), Т. В. Бондар, Ю. Ю. Приймак та ін. – К. Поліграфічний центр «Фоліант», 2015 – 200 с.

4. Лютий В.П. Оцінювання «Програми 15»: Основні результати, виявлені проблеми, корисний досвід / Науково-практична конференція «Непомічені підлітки», Київ, квітень 2019. URL : <https://drive.google.com/file/d/1W81NYubmwLsIGGvFskHXXiQ-5sI1-Mjk/view> (Дата звернення: 10.06.2019).
5. Мирошніченко Н. О. Профілактика ВІЛ/СНІДу як соціально-педагогічна проблема у роботі зі старшокласниками / Н. О. Мирошніченко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка.– Випуск 22: збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – С. 82-90
6. Навчання без страху. Як попередити булінг у школі. URL: https://nv.ua/ukr/opinion/navchannja-bez-strakhu-jak-poperediti-bulinh-u-shkoli-2464087.html?prefer_lang (Дата звернення: 10.06.2019).
7. Насильство щодо дітей в Україні: Всеукраїнське опитування громадської думки / Павлиш С., Гуцуляк І., Лютий В. та ін.; За ред. С.Павлиш, Т.Журавель. – К.: Вид-во ФОП Клименко, 2015 – 146 с.
8. Оперативна інформація про офіційно зареєстровані випадки ВІЛ-інфекції, СНІДу та смертей, зумовлених СНІДом за січень 2018 року URL: https://phc.org.ua/pages/diseases/hiv_aids/statistics/hiv-aids-treatment (дата звернення 03.04.2018).
9. Показники та соціальний контекст формування здоров'я підлітків : моногр. / О.М. Балакірєва, Т.В. Бондар, Д.М. Павлова та ін. ; наук. ред. О.М. Балакірєва. – К. : ЮНІСЕФ, Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка, 2014. – 156 с.
10. «Програма 15»: Методичний посібник (з питань профілактики ВІЛ-інфекції та підтримки психосоціального здоров'я в Україні) / А.В.Калініна, В.С.Петрович, В.П.Лютий та ін. ; За заг. ред. В.Г.Головатого, У.Б.Долиняк. – К.: ФОП Савійського І.С., 2017. – 808 с.
11. Страшко С. Ефективність програми профілактики ВІЛ/СНІДу серед молоді [Електронний ресурс] / С. Страшко // Імідж сучас. педагога. – 2013. – № 2. – С. 46–48. – Режим доступу : URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2013_2_15 (Дата звернення: 10.06.2019).

References

1. Gabora L. I. Social`no-pedagogichni umovy` profilakty`ky` VIL/SNIDu sered starshoklasny`kiv [Elektronny`j resurs] : avtoref. dy`s... kand. ped. nauk : 13.00.05 / Gabora Lyudmy`la Illivna ; In-t problem vy`xovannya NAPN Ukrainy`. – Ky`yiv, 2010. – 18 s.
2. Epidemichna sy`tuaciya z VIL-infekciyi v Ukraini stanom na 01.01.2018 r. URL: https://phc.org.ua/pages/diseases/hiv_aids/statistics/hiv-aids-treatment (data zvernennya 03.04.2018).
3. Kurinnya, vzhynannya alkogolyu ta narkoty`chny`x rechovy`n sered pidlitkiv, yaki navchayut`sia: poshy`rennya j tendenciyi v Ukraini. Za rezul`tatamy` doslidzhennya 2015 roku v ramkax mizhnarodnogo proektu «Yevropejs`ke opy`tuvannya uchniv shhodo vzhynannya alkogolyu ta inshy`x narkoty`chny`x rechovy`n – ESPAD» / O. M. Balakiryeva (ker. avt. kol.), T. V. Bondar, Yu. Yu. Pry`jmak ta in. – K. Poligrafichny`j centr «Foliant», 2015 – 200 s.
4. Lyuty`j V.P. Ocinyuvannya «Programy` 15»: Osnovni rezul`taty`, vy`yavleni problemy`, kory`sny`j dosvid / Naukovo-prakty`chna konferenciya «Nepomicheni pidlitky`», Ky`yiv, kviten` 2019. URL : <https://drive.google.com/file/d/1W81NYubmwLsIGGvFskHXXiQ-5sI1-Mjk/view> (Data zvernennya: 10.06.2019).
5. My`roshnichenko N. O. Profilakty`ka VIL/SNIDu yak social`no-pedagogichna problema u roboti zi starshoklasny`kamy` / N. O. My`roshnichenko // Naukovy`j chasopy`s Nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni M.P. Dragomanova. Seriya 11. Social`na robota. Social`na pedagogika.– Vy`pusk 22: zbirny`k naukovy`x pracz`. – K.: Vy`d-vo NPU imeni M.P. Dragomanova, 2016. – S. 82-90
6. Navchannya bez straxu. Yak poperedy`ty` buling u shkoli. URL: https://nv.ua/ukr/opinion/navchannja-bez-strakhu-jak-poperediti-bulinh-u-shkoli-2464087.html?prefer_lang (Data zvernennya: 10.06.2019).
7. Nasy`l`stvo shhodo ditej v Ukraini: Vseukrayins`ke opy`tuvannya gromads`koyi dumky` / Pavly`sh S., Guculyak I., Lyuty`j V. ta in.; Za red. S.Pavly`sh, T.Zhuravel`. – K.: Vy`d-vo FOP Kly`menko, 2015 – 146 s.
8. Operaty`vna informaciya pro oficijno zareyestrovani vy`padky` VIL-infekciyi, SNIDu ta smertej, zumovleny`x SNIDom za sichen` 2018 roku URL: https://phc.org.ua/pages/diseases/hiv_aids/statistics/hiv-aids-treatment (data zvernennya 03.04.2018).
9. Pokazny`ky` ta social`ny`j kontekst formuvannya zdorov`ya pidlitkiv : monogr. / O.M. Balakiryeva, T.V. Bondar, D.M. Pavlova ta in. ; nauk. red. O.M. Balakiryeva. – K. : YuNISEF, Ukr. in-t socz. doslidzh. im. O. Yaremenka, 2014. – 156 s.
10. «Programa 15»: Metody`chny`j posibny`k (z py`tan` profilakty`ky` VIL-infekciyi ta pidtry`mky` psy`xosocial`nogo zdorov`ya v Ukraini) / A.V.Kalinina, V.S.Petrovy`ch, V.P.Lyuty`j ta in. ; Za zag. red. V.G.Golovatogo, U.B.Doly`nyak. – K.: FOP Savijs`kogo I.S., 2017. – 808 s.
11. Strashko S. Efekty`vnist` programy` profilakty`ky` VIL/SNIDu sered molodi [Elektronny`j resurs] / S. Strashko // Imidzh suchas. pedagoga. – 2013. – # 2. – С. 46–48. – Rezhy`m dostupu : URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2013_2_15 (Data zvernennya: 10.06.2019).

Vadym Luty, Valeriy Petrovych. «Life steps»: adaptation of the preventive program «Program 15» to the implementations in general academic schools .

Aim of the research. The article considers the state of HIV and other dangerous diseases preventive work in the general education establishments of Ukraine and the results of the pilot implementation of the complex preventive training «Program 15» in the educational institutions of Lutsk and Cherkassy within the framework of the project

carried out by the Ukrainian fund «Welfare of children» (with support of the Protestant Agency for Diakonia and Development – Bread for the World – Protestant Development Service) in 2018-2019. The aim of the research is to substitute the necessity of the school elective classes on the prevention of HIV and socially-dangerous phenomena and diseases as well as presentation of the experimentally confirmed abilities of the course «Life steps» which was developed on the basis of the «Program 15». **Methods of the research.** In course of the research the forming experiment with a group for comparison (group research) was used. The research was performed among the 8th-10th graders and part of them were trained under the program «Life steps». Another part of the pupils were studying the similar topics only within the framework of the obligatory subjects. The results of the training were analyzed statistically. **Results.** The authors justify the requirements concerning effective school program on the prevention of HIV and socially dangerous phenomena: refusal from the pure informative approach, necessity of formation with the pupils of the values of health and responsibility as well as skills of the safe behavior, implementation of the interactive forma and methods of teaching. On the basis of the analysis of the experimental data the authors confirm the effectiveness of the preventive program «Life steps» in terms of formation of the correct views and safety of the attitudes of the pupils to HIV, birth control, use of the hallucinogenic drugs and domestic violence. Besides, they justify a possibility of its implementation as an elective course complementing and developing knowledge and skills of children acquired after the study of the normative subjects of the general education schools.

Keywords: HIV-infection, socially-dangerous phenomenon, social prevention work, primary prevention work.

Вадим Лютый, Валерий Петрович. «Шаги по жизни»: адаптация профилактической «Программы 15» к внедрению в условиях общеобразовательной школы

Цель исследования. В статье рассмотрено состояние профилактики ВИЧ и социально опасных явлений в заведениях общего среднего образования Украины и представлены результаты пилотного внедрения адаптированной версии комплексной профилактической тренинговой «Программы 15» в учебных заведениях Луцка и Черкасс. Цель представленного исследования: обоснование необходимости школьных факультативных курсов профилактики ВИЧ и социально опасных явлений и заболеваний; презентация экспериментально подтвержденных профилактических возможностей курса «Шаги по жизни», разработанного на основе «Программы 15». **Методы исследования.** Во время выполнения исследования использовался формирующий эксперимент с группой сравнения (когортное исследование). Исследование проводилось среди учеников 8-10 классов, часть из которых участвовала в обучении по программе «Шаги по жизни», другая – изучала аналогичные темы лишь в рамках нормативных дисциплин. Данные относительно результатов обучения в группах были подданными статистическому анализу. **Результат.** Авторы на основе анализа эмпирических данных доводят эффективность программы «Шаги по жизни» в формировании корректных взглядов и безопасных наставлений учеников относительно ВИЧ, контрацепции, употребления психоактивных веществ и бытового насилия; обосновывают возможность ее применения в качестве факультативного курса, который должен дополнять и развивать знания и навыки детей, полученные в результате изучения ими нормативных дисциплин общеобразовательной школы.

Ключевые слова: ВИЧ-инфекция, социально опасное явление, социальная профилактика, первичная профилактика, факультативный курс.

Стаття надійшла до редколегії 10.06.2019 р.

УДК [378.016 : 364-051] : 061.1 ЄС

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Катерина Павелків,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов
Рівненський державний гуманітарний університет, pavelkiv.k@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-138-145>

Мета дослідження: схарактеризувати теоретичні засади іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в європейському освітньому просторі. У статті здійснено системний аналіз теоретичних засад іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в європейському освітньому просторі, що дало змогу виокремити й схарактеризувати ряд провідних принципів іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в країнах Євросоюзу у контексті компетентнісного підходу. **Методи дослідження.** Для реалізації мети дослідження використано комплекс взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих методів

дослідження: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення – для виявлення теоретичних засад іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери; аналітичний, що забезпечив системний аналіз літературних, документальних та інших англомовних джерел, систематизацію, порівняння та узагальнення; пошуковий, що використовувався для формування узагальнених висновків, оцінок, виявлення раціонального і практично-ціннісного в наукових розробках з проблеми. **Результат.** Визначені теоретичні засади іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в європейському освітньому просторі можуть бути використані для вирішення завдань іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти.

Ключові слова: іншомовна підготовка, фахівці соціальної сфери, теоретичні засади, європейський освітній простір.

Вступ (постановка проблеми). Основою розвитку сучасної глобальної системи ринкової економіки в умовах перехідної епохи є інтеграційні та міграційні процеси, що супроводжуються зростанням мобільності кадрів, потоків знань, фінансового капіталу та сфери послуг. Отже, сьогодні незаперечним є той факт, що найважливішим активом глобалізаційної економіки є людський капітал. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери відповідно до загальноєвропейських освітніх стандартів забезпечується покращенням іншомовної підготовки, що сприятиме посиленню конкурентоспроможності вищої освіти країн Євросоюзу, забезпеченням умов для міжнародної мобільності майбутніх фахівців на міжнародному ринку праці.

Відтак, актуальність проблеми упровадження іншомовної підготовки як пріоритетного завдання професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в європейському освітньому просторі обумовлена наступним:

- наявними тенденціями гуманізації освіти та полікультурного розвитку особистості на основі вивчення мови та культури інших країн, що є сутністю іншомовної підготовки;

- посиленням тенденцій щодо налагодження ефективної комунікативної взаємодії всіх учасників освітньо-виховного процесу закладів вищої освіти та соціального середовища країн Євросоюзу;

- упровадженням нормативно-правових документів, що передбачають обов'язкове вивчення майбутніми фахівцями іноземних мов відповідно до міжнародної програми «Освіта і навчання 2020» (Education & Training 2020), прийнятої в 2009 році. Ця програма стала провідною складовою системи європейського співробітництва з перетворення економіки Європейського Союзу на найбільш конкурентоспроможну в світі, що здатна стабільно розвиватись, має найкращі робочі місця та найвищий рівень соціальної єдності.

Саме іншомовна підготовка у закладах вищої освіти була визначена провідною складовою освітніх реформ [5];

- прийняттям країнами Євросоюзу Національних мовних стратегій, у змісті яких актуалізується проблема упровадження іншомовної освіти у закладах вищої освіти, результатом чого є підвищення рівня фахової підготовки студентів різних національностей, які навчаються у закладах вищої освіти країн Євросоюзу;

- відповідно останнє забезпечує умови здійснення ефективної професійної підготовки на основі ознайомлення майбутніх фахівців з національними і регіональними особливостями змісту їхньої фахової підготовки, і як результат, формування високого рівня міжкультурної компетентності.

Аналіз наукових публікацій з проблеми дослідження. Аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми, дав змогу визначити, що провідними напрямками співробітництва країн Євросоюзу в освітній сфері започатковано нормативними документами «Освіта і професійна підготовка, 2010», у змісті якої актуалізовано процеси співробітництва з метою перетворення економіки Європейського Союзу на найбільш конкурентоспроможну в світі, що здатна ефективно розвиватись та досягти найвищого рівня соціальної єдності [7]. Важливим кроком, на думку К. Rostami, К. Khadjooi, щодо формування європейського бачення освітньої реформи було прийняття документу «Роль університетів в Європі знань» [12].

Своєю чергою, проблеми розвитку іншомовної освіти, а у її межах іншомовної підготовки студентів закладів вищої освіти широко розробляється вітчизняними та

зарубіжними науковцями, зокрема: проблеми психологічних основ навчання іноземних мов (Б. Беляєв); наукові дослідження з проблем навчання іноземної мови у середніх і вищих закладах освіти (І. Берман, В. Бухбіндер, Ю. Жлуктенко, М. Ляховицький, Л. Морська, С. Ніколаєва), роботи з іншомовною літературою (А. Вейзе, В. Григоров, О. Пумпянський, В. Судовцев, О. Троянська).

У контексті досліджуваної нами проблеми актуальними є здійснені наукові дослідження та публікації з проблем розвитку вищої професійної освіти у зарубіжжі та їх екстраполяції в освітній простір України, які розробляють В. Базуріна; П. Кряжев; А. Лукановська; О. Огієнко; Д. Пашенко; Г. Поберезська, О. Тарнопольський та ін.

Аналіз зазначеного вище дає підстави стверджувати, що термін «іншомовна освіта», а відтак «іншомовна підготовка» як єдиний процес, був уведений в науковий обіг у кінці 90-х років XX століття Є. Пассовим, який розглядав іноземну мову не як «навчальний предмет», а як «освітню дисципліну», у змісті якої органічно поєднуються такі аспекти: навчально-пізнавальний, що розвиває індивідуальні здібності і мовленнєві механізми завдяки розумінню іноземної культури і знання мови як її ключового компонента; виховний, що спрямований на формування духовно-моральних якостей особистості та навчально-діяльнісний, що забезпечує ефективне засвоєння відповідних знань, умінь і навичок читати, писати на іноземній мові, а головне, застосовувати у повсякденному житті [4, с. 58].

У контексті останнього, провідною характеристикою сучасного європейського освітнього простору, на думку Т. Lambert, М. Goldacre, J. Davidson, є розуміння іншомовного професійного спілкування як складової компоненти іншомовної підготовки. Поняття професійне іншомовне спілкування, на їхню думку, є особливою міжособистісною професійною взаємодією у сфері інформаційно-пізнавальної взаємодії і навчально-пізнавальної діяльності [9]. Відповідно, міжособистісна професійна взаємодія, як зазначає О. Лазаренко, передбачає обмін інформацією з урахуванням можливостей пізнавального й емоційного впливів на співрозмовника і особливостей мовленнєвого та поведінкового етикету носіїв мови [3].

Отже, *метою статті* є аналіз теоретичних засад іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в європейському освітньому просторі.

Матеріал і методи дослідження. Поле дослідження становить вивчення освітніх тенденцій іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери з урахуванням потреб ринку праці, стратегії освітньої політики і політики працевлаштування, суперечностей і потреб наявних суспільних перетворень в європейському освітньому просторі. На основі міждисциплінарного підходу здійснено системний аналіз проблеми іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери в європейському освітньому просторі. Відповідно до мети і завдань наукового пошуку використовувався комплекс взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих методів дослідження, зокрема: *загальнонаукові* – аналіз, синтез, порівняння та узагальнення – для виявлення теоретичних засад іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери; *аналітичний*, що забезпечив системний аналіз літературних, документальних та інших англомовних джерел, систематизацію, порівняння та узагальнення; *пошуковий*, що використовувався для формування узагальнених висновків, оцінок, виявлення раціонального і практично-ціннісного в наукових розробках з проблеми.

Виклад основного матеріалу. Важливим для визначення й упровадження стратегій розвитку вищої освіти в країнах Євросоюзу є активне співробітництво як на рівні закладів вищої освіти, так і на рівні країн у цілому, що в результаті сприяло створенню єдиного освітнього простору. Характерною особливістю сучасної європейської освітньої політики є організація співробітництва між національними освітніми системами та обмін досвідом, а основною функцією – визначення загальних пріоритетів й запровадження ефективних механізмів співробітництва у створенні і розвитку спільного освітнього простору. Наступним етапом стандартизації вищої освіти у країнах Євросоюзу, котрий відбувається під впливом глобалізації та інтернаціоналізації європейської та світової вищої освіти, є питання взаємного визнання навчальних планів і програм, кваліфікаційних рівнів освіти, оцінок

тощо. Важливим є порозуміння стосовно підходів до контролю якості освіти, питань ліцензування і акредитації закладів вищої освіти різних типів і рівнів у різних країнах. Відповідно, можемо зробити висновок, що серед новітніх тенденцій розвитку вищої школи як інтернаціонального явища особливе місце займає євроінтеграція вищої освіти завдяки створенню єдиного освітнього простору. Узагальнюючи, можна стверджувати, що якість професійної підготовки передбачає запровадження якісної іншомовної підготовки студента, майбутнього фахівця, який має відповідати вимогам галузі, до виконання завдань якої він готується у закладі вищої освіти.

Таким чином, чинниками, що визначають необхідність здійснення у вищій освіті країн Євросоюзу іншомовної підготовки, є об'єднання Європи та поглиблення міжнародного співробітництва, попит європейського ринку праці на фахівців, які мають досконало володіти іноземними мовами.

Характерною особливістю підготовки соціальних працівників у країнах ЄС є розуміння іншомовного професійного спілкування як складового компонента іншомовної освіти, якій притаманні певні закономірності, котрі перебувають в полі зору фахівців і реалізують реформи її змісту й технології функціонування. Поняття професійне іншомовне спілкування розглядається як особлива міжособистісна професійна взаємодія у сфері інформаційно-пізнавального контакту, яка передбачає обмін інформацією з урахуванням можливостей пізнавального й емоційного впливів на співрозмовника та особливостей мовленнєвого та поведінкового етикету носіїв мови [6].

Нові освітні стратегії Європейського Союзу в галузі вищої освіти вимагають зміни мовленнєвої політики, у контексті якої передбачаються:

- стійкі знання в галузі іншомовного професійного і академічного дискурсу, що сприймаються вже не як конкурентна перевага, а як базовий універсальний навик;
- розвинені навички усної та писемної комунікації іноземною мовою як для професійної кар'єри, так і для міжнародної наукової діяльності;
- здатність презентувати результати своїх досліджень за кордоном, отримувати гранти на міжнародні дослідження, брати участь в міжнародних дослідницьких проектах, відповідно підвищувати рейтинг власного університету і конкурентоспроможності вищої освіти. Таким чином, якість мовної університетської освіти стає не тільки критерієм особистого успіху майбутнього фахівця, а й фактором опосередкованого впливу на економічний розвиток держави і добробут суспільства в цілому [6].

Відповідно, новий методологічний підхід зумовлює переорієнтацію цілепокладання у вивченні іноземної мови: мета полягає не у «навчанні іноземної мови» як такої, а у «іншомовній освіті», змістом якої є не тільки прагматичні знання, навички та вміння, а й розвиток особистості засобами іноземної мови при паралельному і взаємопов'язаному вивченні мови і культури, а міжкультурна парадигма представляється як онтологія сучасної мовної освіти, яка звернена, насамперед, до принципів формування полікультурної особистості в умовах полікультурного-мовного простору під час вивчення іноземних мов і культур [10].

У сучасних теоретико-методологічних працях іншомовна підготовка студентів характеризується як процес кваліфікованого опанування студентами нерідної (іноземної) мови, що є засобом здобування як фахових, так і загальних знань. Важливим аспектом в іншомовній підготовці студентів є їх інформування про свій навчальний досвід. Різні життєві ситуації потребують різних способів інформування. Незаперечні переваги такого підходу – можливість реалізації індивідуальної зацікавленості студента, а також викладача. При цьому викладач стає суб'єктом педагогічної діяльності, оскільки він складає програму і може її застосовувати для конкретних потреб студентів, що викликає більшу їх зацікавленість у вивченні іноземних мов. При цьому точно визначаються результати навчання, завдяки чому викладачі й студенти знають, що від них очікують. Вивчаючи іноземну мову, студентів дуже важливо зрозуміти, що є характерним для конкретної іншомовної ситуації, а що – для процесу навчання взагалі. Разом з практичним досвідом студенти здобувають специфічний

вид знань, які допомагають сформувати вміння практично застосовувати знання іноземної мови.

Своєю чергою, іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери розглядається як певний вид їхньої діяльності, що, відповідно, має свої характеристики, які проявляються у: сутності ставленні суб'єкта до полікультурного соціуму, який його оточує, до взаємодії різних культур і субкультур; наявності суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин, що характерні для освітнього середовища закладу вищої освіти у процесі навчання та міжкультурної комунікації; відкритістю і універсальністю, цілісністю і прикладною спрямованістю такої діяльності як системи. Крім цього, можемо стверджувати, що іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти країн Євросоюзу характеризується як пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна, естетична та перетворювальна діяльність.

Саме останнє та аналіз результатів досліджень з проблем формування професійної іншомовної компетентності (Р. Гришкова; Е. Комарова, О. Огієнко, Д. Дейнес та ін.), дає змогу стверджувати, що іншомовна підготовка таких фахівців, у контексті сучасного компетентнісного підходу, є сукупністю і, у той же час, процесом формування їхніх провідних компетентностей, серед яких:

- навчально-пізнавальна, що дає змогу підвищувати якість знань, формувати уміння і навички практичного їх застосування на основі удосконалення навчальної діяльності з оволодіння іноземною мовою;
- комунікативна, що забезпечує умови формування здатності особистості засобами мови здійснювати мовну діяльність відповідно до цілей спілкування і взаємодії в освітньому просторі закладу вищої освіти;
- міжкультурна, котра є показником сформованості здатності майбутнього фахівця соціальної сфери людини брати участь в міжкультурній комунікації;
- соціокультурна, що передбачає усвідомлення і засвоєння найкращих зразків інших культур, толерантне ставлення до вивчення традицій, вірувань і стилю життя людей інших країни [1, с. 409].

У переліку основних компетентностей, що формуються у процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в закладах вищої освіти країн Євросоюзу, особлива увага надається саме сформованості на високому рівні міжкультурної компетентності, у структурі якої визначаються наступні складові: когнітивна – сукупність засвоєних системних знань з професійної лексики, термінології та особливостей поведінки в спілкуванні з представниками іншої культури; мотиваційна – стійка мотивація на здійснення міжнаціональної комунікації з метою задоволення професійних інтересів та потреба у визнанні і самоактуалізації; ціннісна – сформовані цінності, що відображають цінності міжкультурної комунікації: толерантність, рівноправність традицій, етика, повага і терпимість; діяльнісна – сформовані уміння і навички оперувати здобутими знаннями в процесі комунікації з представниками інших культур [2].

У той же час, одним з важливих чинників ефективності та якості іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти країн Євросоюзу є вибір навчальної літератури, зокрема підручників для навчання іноземних мов. У цьому контексті актуальною є думка Е. Дебене, сутність якої полягає у необхідності врахування таких чинників, як рівень володіння мовою студентами, специфіка спеціальності факультету, а також відповідність підручника вимогам до його створення та Рекомендаціям Ради Європи.

Теоретичні дослідження навчання іноземних мов здійснюються у кількох основних напрямках: пошук слушних, ефективних методів, форм, технологій і засобів навчання іноземних мов; визначення мети, завдань, характеру навчання іноземних мов на різних освітніх рівнях; обґрунтування необхідності раннього старту у навчанні іноземних мов, інтегрування навчання предмета у навчальний процес початкових шкіл; запровадження обов'язковості вивчення іноземної мови з подовженням терміну вивчення навчальної

дисципліни; введення і розширення низки курсів іноземної мови у навчальних програмах на здобуття вищої освіти.

На рівні вищої освіти актуалізується значущість всього комплексу цілей навчання іноземних мов, хоча й з наголосом на практичний вимір: вміння здійснювати усне спілкування в типових ситуаціях побутової та професійної сфер спілкування, вміння розуміння на слух та читання іншомовного матеріалу. Причому фахівці сфери навчання мов відзначають, що на цьому рівні освіти пріоритетності набувають аспекти пов'язані з майбутнім працевлаштуванням молоді та забезпеченням її можливостями ефективного функціонування у світі економіки та бізнесу в умовах глобалізації [11].

У системі іншомовної підготовки реалізуються чотири цілі: практична, виховна, освітня та розвивальна, які досягаються одночасно, у комплексі [8]. У Західноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти виділено шість основних рівнів іншомовної комунікативної компетенції A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Характерною рисою освіти у Європейському Союзі є розуміння іншомовного професійного спілкування як складового компоненту іншомовної освіти, якій притаманні певні закономірності та стратегії. Нові освітні стратегії в галузі вищої освіти вимагають зміни мовної політики, в рамках якої передбачаються: стійкі знання в галузі іншомовного професійного і академічного дискурсу; розвинені навички усної та писемної комунікації іноземною мовою як для професійної кар'єри, так і для міжнародної наукової діяльності; презентувати результати своїх досліджень. Таким чином, якість мовної університетської освіти стає не тільки критерієм особистого успіху фахівця соціальної сфери, а й фактором опосередкованого впливу на економічний розвиток ЄС і добробут суспільства в цілому.

Отже, теоретичними засадами обґрунтування іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери є: філософські положення теорії пізнання щодо взаємовпливу і взаємозалежності явищ об'єктивної дійсності, єдності загального і особистісного, теорії і практики; положення щодо теорії розвитку людського капіталу; загальнофілософські ідеї гуманізації освіти; ідеї компаративних досліджень; концептуальні положення педагогіки щодо професійного розвитку особистості; загальнонаукові підходи (системний, функціональний, аксіологічний, особистісно-орієнтований, суб'єкт-суб'єктний, міждисциплінарний, компетентнісний); принципи науковості, цілісності, неперервності, соціальної зумовленості, об'єктивності, поєднання навчання і продуктивної праці, випереджувального підходу у професійній підготовці, індивідуалізації та диференціації навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, іншомовна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти країн Євросоюзу відіграє важливу роль у розвитку процесів гуманізації освіти, оскільки її використання пов'язано з процесом спілкування, спрямованим на налагодження міжособистісних і міжкультурних та соціально орієнтованих стосунків і взаємодії.

Відтак, іншомовна підготовка передбачає індивідуалізацію процесів оволодіння іноземними мовами, формування в майбутніх фахівців соціальної сфери умінь самостійно здобувати системні знання, формувати відповідні практичні навички їх застосовування й оновлення, створює комфортні умови для входження майбутнього фахівця соціальної сфери у професійний простір, як творчої, соціально активної і особистості.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у аналізі прикладних аспектів іншомовної підготовки фахівців соціальної сфери; у дослідженні ефективних програм і проектів комунікативної адаптації майбутніх фахівців в освітніх середовищах закладів вищої освіти, що є дієвим засобом особистісного саморозвитку та забезпечує формування полікультурної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери.

Джерела та література

1. Бібік Н. М. Компетенції. // Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; [заст. голов. ред. : О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко ; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва]. К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1037 с.

2. Крупченко А. К., Кузнецов А. Н. Основы профессиональной лингводидактики: Монография. / А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецов. – М.: АПКППРО, 2015. – 232 с. (Серия «Профессиональная лингводидактика»). // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.anovikov.ru/books/oprl.pdf>
3. Лазаренко О. В. Тенденції становлення та розвитку іншомовної освіти в університетах Великої Британії. [Електронний ресурс] / О. В. Лазаренко. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/31_PRNT_2010/Pedagogica/73987.doc.htm.
4. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов. – М., 2000. – 170 с.
5. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') // Official Journal of the European Union. – 28.5.2009. С 119/2 – С 119/10 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=E](http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=E)
6. Footitt H. National Languages Strategy in Higher Education / H. Footitt. – London: DfES Publications, 2005. – 90 с. // <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323033440/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR625.pdf>
7. GAMSAT from wikipedia, the free encyclopedia [Electronic resource]. Access mode: <http://en.wikipedia.org/wiki/GAMSAT>.
8. Gijsselaers W. H. Connecting Problem-Based Practices with Educational Theory / W. H. Gijsselaers // New Directions in Teaching and Learning. – 1996. – Vol. 68. – P. 13-21.
9. Lambert T. W., Goldacre M. J., Davidson J. M. et al. Graduate status and age of entry to medical school as predictors of doctors' choice of long-term career // Medical Education. 2001. Vol. 35. P. 450–454.
10. MacLeod S.M., McCullough H.N. Social Science Education as a Component of Medical Training / S.M. MacLeod, H.N. McCullough // Social Science Medicine. – 1994. – Vol. 39(9). – pp. 1367-1373.
11. Qualifications: What the Different Levels Mean: Education and Learning // Directgov. – Archived on 2 October, 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/>. – Назва з екрану.
12. Rostami K., Khadjooi K. Implications of Behaviorism and Humanism Theories Education / K. Rostami, K. Khadjooi // Gastroenterology and Hepatology. From Bed to Bench. 2010. Vol. 3(2). P. 65–70.

References

1. Bibik N. M. (2008) Kompetentsii [Competences] // *Entsyklopediia osvity* / APN Ukrainy ; holov. red. V. H. Kremen. K. : Yurinkom Inter [in Ukrainian].
2. Krupchenko A. K. & Kuznetsov A. N. (2015) *Osnovy professionalnoy lingvodidaktiki*: Monografiya [The foundations of professional linguodidactics: Monograph]. – М.: АПКППРО, 2015. – Retrieved from: <http://www.anovikov.ru/books/oprl.pdf> [in Russian].
3. Lazarenko O. V. (2010) *Tendentsii stanovlennia ta rozvytku inshomovnoi osvity v universytetakh Velykoi Brytanii* [The trends of formation and development of foreign language education at universities of Great Britain] // Retrieved from: http://www.rusnauka.com/31_PRNT_2010/Pedagogica/73987.doc.htm [in Ukrainian].
4. Passov E. I. (2000) *Programma-kontseptsia kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya* [The program and concept of communicative education of a foreign language]. М. [in Russian].
5. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') // Official Journal of the European Union. – 28.5.2009. С 119/2 – С 119/10 – Retrieved from: [http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=E](http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=E)
6. Footitt H. (2005) *National Languages Strategy in Higher Education* / H. Footitt. – London: DfES Publications. – 90 с. – Retrieved from <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323033440/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR625.pdf>
7. GAMSAT from wikipedia, the free encyclopedia Retrieved from. <http://en.wikipedia.org/wiki/GAMSAT>.
8. Gijsselaers W. H. (1996) *Connecting Problem-Based Practices with Educational Theory* / W. H. Gijsselaers // New Directions in Teaching and Learning. – Vol. 68. – P. 13-21.
9. Lambert T. W., Goldacre M. J., Davidson J. M. et al. (2001) *Graduate status and age of entry to medical school as predictors of doctors' choice of long-term career* // Medical Education. – Vol. 35. P. 450–454.
10. MacLeod S.M., McCullough H.N. (1994) *Social Science Education as a Component of Medical Training* / Social Science Medicine. – Vol. 39(9). – pp. 1367-1373.
11. Qualifications: What the Different Levels Mean: Education and Learning // Directgov. – Archived on 2 October, 2012 Retrieved from: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/>
12. Rostami K. & Khadjooi K. (2010) *Implications of Behaviorism and Humanism Theories Education* // Gastroenterology and Hepatology. From Bed to Bench. 2010. Vol. 3(2). P. 65–70.

Kateryna Pavelkiv. The theoretical foundations of foreign language training of social sphere specialists in European educational area. The purpose of the research: to characterize theoretical foundations of foreign language training of social sphere specialists in European educational area. System analysis of theoretical foundations of foreign language training of social sphere specialists in European educational area was carried out, that made it possible to distinguish and characterize the main factors determining the need and ensuring effective implementation of foreign language training of future social sphere specialists in higher education of the countries of the European Union. A number of key principles of foreign language training of future social sphere specialists in the countries of the

European Union were distinguished and it was also characterized a foreign language training of mentioned specialists in the context of modern competence approach that results in a high level of their leading competencies. It was clarified that a foreign language training of social sphere specialists in the educational establishments of the European Union countries is characterized as a cognitive, values oriented, communicative, esthetic and transformative activity. **Research methods.** To fulfil the research purpose the complex of interconnected and complementary research methods was used: analysis, synthesis, comparison and generalization – to discover the theoretical foundations of foreign language training of social sphere specialists; analytical that provided system analysis of literary, documentary and other English sources, systematization, comparison and generalization; research that was used for the formation of generalized conclusions, assessments, discovering of rational and practical and value in scientific investigations on the problem. **The result.** It was determined the theoretical foundations of foreign language training of social sphere specialists in European educational area, that can be used for the problems solving of foreign language training of social sphere specialists in higher educational establishments.

Key words: foreign language training, social sphere specialists, theoretical foundations, European educational area.

Екатерина Павелкив. Теоретические основы иноязычной подготовки специалистов социальной сферы в европейское образовательное пространство. Цель исследования: охарактеризовать теоретические основы иноязычной подготовки специалистов социальной сферы в европейском образовательном пространстве. В статье осуществлен системный анализ теоретических основ иноязычной подготовки специалистов социальной сферы в европейском образовательном пространстве, что позволило выделить и охарактеризовать ряд ведущих принципов иноязычной подготовки будущих специалистов социальной сферы в странах Евросоюза в контексте компетентностного подхода. **Методы исследования.** Для реализации цели исследования использован комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих методов исследования: анализ, синтез, сравнение и обобщение - для выявления теоретических основ иноязычной подготовки специалистов социальной сферы; аналитический, обеспечил системный анализ литературных, документальных и других англоязычных источников, систематизацию, сравнение и обобщение; поисковый, который использовался для формирования обобщенных выводов, оценок, выявления рационального и практически-ценностного в научных разработках по проблеме. **Результат.** Выделенные теоретические основы иноязычной подготовки специалистов социальной сферы в европейском образовательном пространстве могут быть использованы для решения задач иноязычной подготовки специалистов социальной сферы в учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, специалисты социальной сферы, теоретические основы, европейское образовательное пространство.

Стаття надійшла до редколегії 05.06.2019 р.

УДК 37.011.3 – 376:616-001

АНАЛІЗ МЕТОДИК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФІЗИЧНОГО РЕАБІЛІТУВАННЯ ОСІБ ІЗ ПАТОЛОГІЯМИ ХРЕБТА

Володимир Печерських,
аспірант кафедри педагогіки,

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-145-149>

Хребет є основою людського організму, певним стрижнем, від стану якого залежить здоров'я всього організму. Зокрема, досить **актуальною** у сучасних умовах є проблема фізичного реабілітування осіб із порушеннями опорно-рухового апарату.

Мета дослідження: проаналізувати методики психолого-педагогічного супроводу фізичного реабілітування осіб із патологіями хребта.

Матеріал і методи дослідження: медикаментозна терапія, різноманітні фізіотерапевтичні методи лікування, методи заохочення, профілактики, лікування/втручання і реабілітації. Диференційований діагноз болей у спині починається з клінічного обстеження, у результаті якого оцінюється осанка, вивчається положення плечового поясу і тазу (порівнюється рівень плечових суглобів, лопаток, наявність бічних викривлень тазу), різноманітні відхилення лінії хребта від вертикальної і форма спини (деформація за типом кіфозу чи лордозу або ж відсутність фізіологічних кіфозів/лордозів).

Результат дослідження. Встановлено, що організація процесу психолого-педагогічного супроводу осіб із патологіями хребта повинна бути спрямована першочергово на усунення симптомів за допомогою доступних і ефективних методів і методик психолого-педагогічного супроводу фізичного реабілітування осіб із патологіями хребта, зокрема на формування розуміння ролі фізичного реабілітування в розвитку особистості, мотиваційно-ціннісного ставлення до фізичного реабілітування, скерованість на здоровий спосіб життя, фізичне вдосконалення і самовиховання; формування системи знань з фізичної реабілітації, необхідних у процесі життєдіяльності, фізичному вихованні людей патологіями хребта; оволодіння системою практичних умінь і навичок в організації реабілітаційного простору та його оснащенні в закладах освіти, де виховуються та навчаються особи із порушенням опорно-рухового апарату, зокрема, із патологіями хребта.

Ключові слова: методика, супровід, принципи супроводу, методики психолого-педагогічного супроводу, фізичне реабілітування, особи з патологіями хребта.

Вступ. У сучасних умовах розвитку суспільства удосконалюється стан спеціальної освіти України, що характеризується певними реформами та впровадженні нових форм розвитку осіб із психофізичними порушеннями. Одним із таких суб'єктів та об'єктів спеціальної освіти є особи із порушеннями опорно-рухового апарату. Хребет є основою людського організму, певним стрижнем, від стану якого залежить здоров'я всього організму. Це пов'язано із особливостями будови хребетного стовпа і функціями, які він виконує.

У наш час хвороби хребта є досить поширені. Практично кожна людина має чи мала ті чи інші хвороби хребта. Крім того, варто зазначити, що хвороби хребта зустрічаються не лише у літніх та людей працездатного віку. Вони виникають все частіше у підлітків і маленьких дітей. І причин для цього більш ніж достатньо.

Основними причинами є сильні фізичні навантаження, також неправильно виконувани навантаження, статичне навантаження, відсутність повноцінного відпочинку, різні травми, переохолодження і спадкові особливості скелета. Часто хвороби хребта, особливо сколіоз, виникають у дітей при неправильно підібраній висоті стола та стільця, тривалому сидінні за комп'ютером, також при незручному матраці. Не слід забувати і про якість харчових продуктів, які ми вживаємо.

Аналіз наукових публікацій з проблеми дослідження. Різноманітні аспекти медичного і фізичного реабілітування (включаючи засоби ЛФК) осіб з порушеннями опорно-рухового апарату досліджували Л. Бадалян, С. Бортфельд, Л. Васильєва, В. Дубровський, О. Дутікова, О. Євтушенко, С. Євтушенко, І. Єгорова, В. Катков, О. Коган, В. Кожевникова, В. Козьявкін, І. Мамайчук, В. Мартинюк, О. Марченко, О. Меженіна, В. Польской, С. Попов, І. Самосюк, К. Семенова, А. Соловйова, Н. Чорная, Л. Шипіцина, А. Шевцов, О. Штеренгерц, Т. Myers та ін. Йдеться про відсутність сучасної ефективної системи психолого-педагогічного супроводу таких осіб. Корекційні психолого-педагогічні аспекти реабілітування обґрунтовані у працях Віт.Бондаря, Л. Виготського, О. Лубовського, О. Лурії, Г. Дульнева, В. Синьова та ін.

Мета статті: проаналізувати методики психолого-педагогічного супроводу фізичного реабілітування осіб із патологіями хребта.

Матеріали і методи дослідження: медикаментозна терапія, різноманітні фізіотерапевтичні методи лікування, методи заохочення, профілактики, лікування/втручання і реабілітації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фізичне реабілітування є частиною комплексної терапії, яку успішно поєднують з медикаментозною терапією, з різними фізіотерапевтичними методами лікування, застосовуючи методи заохочення, профілактики, лікування/втручання і реабілітації, внаслідок чого покращується фізичний, психологічний, емоційний і соціальний стан індивіда [4; 5]. Диференційований діагноз болі у спині досить часто є складним, оскільки потрібно досліджувати широкий спектр можливих причин.

Будь-яке дослідження патологій хребта передбачає клінічне обстеження, що потребує ретельного вивчення змін у хребті, які можуть бути викликані причинами в інших частинах тіла, наприклад, кінцівки та м'язи. Як правило, обстеження починається з огляду, у результаті якого оцінюється осанка, вивчається положення плечового поясу і тазу (порівнюється рівень плечових суглобів, лопаток, наявність бічних викривлень тазу),

різноманітні відхилення лінії хребта від вертикальної і форма спини (деформація за типом кіфозу чи лордозу або ж відсутність фізіологічних кіфозів/лордозів).

За допомогою пальпації визначають видозміни м'язевого тонусу, зокрема, контрактури та міогелози (м'язеве напруження) та зони підвищеної чутливості. Потім обстежується активна і пасивна рухливість хребта в цілому та його відділів.

Практика засвідчує, що в осіб із больовими відчуттями у хребті важливим етапом обстеження є визначення локалізації та походження захворювання. Пошкодження тканин, запалення і важкі дегенеративні зміни зазвичай створюють характерну клінічну картину з відповідним рентгенологічним підтвердженням. Вибір додаткових методів обстеження залежить від його напрямку. Наприклад, комп'ютерна томографія дає змогу визначити видозміни в кістках, а магнітно-резонансний метод спрямований на візуалізацію проблем у м'яких тканинах.

У своєму дослідженні проаналізуємо ті методики психолого-педагогічного супроводу фізичного реабілітування осіб із патологіями хребта, які безпосередньо використовуємо у власній діяльності при обстеженні шийного (визначення ротаційних рухів, ротація голови при максимальному розгинанні та згинанні, тест О'Донах'ю), грудного та поперекового відділів хребта (симптоми Ласега, Боннет тощо) [1].

Наприклад, визначення ротаційних рухів проводиться, коли пацієнт сидить на стільці, а фахівець охоплює його голову двома руками за тім'яні долі, по чергово повертаючи вліво і вправо з нейтрального положення. При цьому шийний відділ хребта злегка розігнутий. Оцінка амплітуди рухів проводиться у порівнянні при ротації праворуч і ліворуч. Обмеження ротації, що супроводжується м'яким, пружним опором, може бути викликане вкороченням шийних м'язів, а порушення кровообігу чи подразнення хребтової артерії можливе за наявності ністагму та головокружіння.

Тест ротації голови при максимальному розгинанні використовується як функціональна проба для нижніх шийних хребців. Зокрема, фахівець фіксує голову пацієнта двома руками в області потилиці та підборіддя, після чого при максимальному пасивному розгинанні шиї (закидання голови назад) повертає голову по чергово в обидва боки. Така методика дозволяє стверджувати про те, що зменшення рухливості, яка супроводжується больовими відчуттями, є ознакою сегментарної дисфункції (спондилоз, спондилоартрит), а порушення кровопостачання у хребтовій артерії супроводжується головокружінням.

Для верхньої частини шийного відділу хребта застосовують тест ротації голови при максимальному згинанні, методика проведення якого полягає у тому, що, зафіксувавши голову пацієнта двома руками за область потилиці і підборіддя, фахівець пасивно нахилє її уперед, повертаючи в обидві сторони, супроводжуючи незначним боковим нахилом шийного відділу хребта.

Тест О'Донах'ю дозволяє диференціювати зв'язні та м'язеві болі у задній частині шиї. Дана методика полягає у тому, що голову пацієнта, який сидить на стільці, пасивно повертають по чергово в обидва боки. Потім пацієнт повторює ці рухи самостійно, долаючи протидію руки, розміщеної в області виличної та скроневої кісток. Больові відчуття засвідчують про м'язеву дисфункцію, а також на функціональні порушення зв'язного апарату чи дегенеративну патологію суглобів.

Протрузії (асиметричне розширення) міжхребцевих дисків зазвичай призводять до компресійних м'язевих синдромів із корінцевими болями. Зокрема, симптом Ласега (тест підняття ноги у прямому положенні) вказує на ураження нервово корінця. Фахівець повільно піднімає ногу пацієнта, випрямлену в колінному суглобі, до появи больового відчуття. Інтенсивна біль в крижах і нозі свідчить на подразнення нервово корінця (протрузія диска си пухлина). Посилення ішіасної болі при нахилі голови до грудей є додатковою ознакою значного ураження сідничного нерва, а біль в крижовому чи поперековому відділах хребта, зазвичай указує на дегенеративні зміни суглобів хребта чи подразнення зв'язок таза.

Методика симптому Боннета (грушевидного м'язу) полягає у тому, що пацієнт лежить на спині зі зігнутими колінами і тазостегновими суглобами, а фахівець приводить і ругує

ногу всередину. Біль виникає у результаті натягування нерва, який проходить через грушевидний м'яз.

Як відомо, супровід може бути комплексним та включати медико-соціальний та психолого-педагогічний аспекти, відображаючи спробу попередження негативних моментів спільної освіти та надаючи підтримку будь-якій дитині щодо виходу з ситуації, що створює небезпеку її розвитку [2, с. 62].

Таким чином, у контексті нашого дослідження *психолого-педагогічний супровід* розуміємо як системну діяльність, спрямовану на створення комплексної системи клінічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особистості, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум.

На основі теоретичних узагальнень з досліджуваної проблеми нами визначено й провідні *принципи психолого-педагогічного супроводу*:

1) лікування причини, а не симптому (ефективність такої терапії буде сумнівною, якщо лікувати лише симптом і не надавати уваги основному захворюванню);

2) правильний вибір методів терапії, внаслідок чого зменшується потенційна побічна дія методів лікування хребта та покращується ефективність (лазеро-, електро-, магнітотерапія, ультразвукова терапія, ударно-хвильова терапія, ручний масаж спини, гідромасаж тощо). Це сприяє нормалізації тону спинних м'язів, забезпечуючи фіксацію та захист хребетного стовпа від перевантажень, а також покращуючи кровопостачання його структур.

3) індивідуальний підхід до пацієнта з урахуванням його стану, наявності супутніх захворювань та протипоказань, тобто враховувати його індивідуальні особливості, психологічний стан тощо;

4) чуйне та доброзичливе ставлення фахівця, що викликає довіру та налаштування на позитивний результат;

5) застосування сучасного обладнання.

Висновок з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, організація процесу психолого-педагогічного супроводу осіб із патологіями хребта повинна бути спрямована першочергово на усунення симптомів за допомогою доступних і ефективних методів і методик психолого-педагогічного супроводу фізичного реабілітування осіб із патологіями хребта, зокрема на формування розуміння ролі фізичного реабілітування в розвитку особистості, мотиваційно-ціннісного ставлення до фізичного реабілітування, скерованість на здоровий спосіб життя, фізичне вдосконалення і самовиховання; формування системи знань з фізичної реабілітації, необхідних у процесі життєдіяльності, фізичному вихованні людей патологіями хребта; оволодіння системою практичних умінь і навичок в організації реабілітаційного простору та його оснащенні в закладах освіти, де виховуються та навчаються особи із порушенням опорно-рухового апарату, зокрема, із патологіями хребта.

Джерела та література

1. Букуп К. Клиническое исследование костей, суставов и мышц: пер. с англ. – М.: Мед.лит., 2010. – 320 с.
2. Кузава І. Б. Особливості медико-психолого-педагогічного супроводу інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку / І. Б. Кузава // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». Черкаси, 2013. – Випуск № 3 (256). – С. 52-56.
3. Про реабілітацію осіб із інвалідністю в Україні : Закон України [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2961-15>
4. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : [монографія] / Андрій Гаррійович Шевцов. – К. : МП Леся, 2009. – 484 с. – Бібліогр. : С. 461–481.
5. Шевцов А.Г. Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10094>

References

1. Bukup K. Klynycheskoe yssledovanye kostei, sustavov y myshts: [per. s anhl.]. – M.: Med.lyt., 2010. – 320 s.
2. Kuzava I. B. Osoblyvosti medyko-psykholoho-pedahohichnoho suprovodu inkluzyvnoi osvity doskilnykiv, yaki potrebuiut korektsii psykhofizychnoho rozvytku / I. B. Kuzava // Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriiia «Pedahohichni nauky». Cherkasy, 2013. – Vypusk № 3 (256). – S. 52-56.

3. Pro reabilitatsiiu osib iz invalidnistiu v Ukraini : Zakon Ukrainy [Elektronnyi resurs] / Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2961-15>
4. Shevtsov A. H. Osvitni osnovy reabilitolohii : [monohrafiia] / Andrii Harriiovych Shevtsov. – K. : MP Lesia, 2009. – 484 s. – Bibliohr. : S. 461–481.
5. Shevtsov A.H. Osvitni osnovy systemy reabilituvannia osib z obmezheniamy zhyttiedialnosti [Elektronnyi resurs] / Rezhym dostupu: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10094>

Volodymyr Pecherskykh. Analysis of methods of psychological and pedagogical support of physical rehabilitation of persons with spinal pathologies. *The spine is the basis of the human body, a specific core, from which the health of the whole body depends on the state. In particular, in today's conditions, the problem of physical rehabilitation of persons with musculoskeletal disorders is quite actual.*

The purpose of the research: to analyze methods of psychological and pedagogical support of physical rehabilitation of persons with spinal pathologies.

Material and methods of research: medical therapy, various physiotherapeutic methods of treatment, methods of encouragement, prevention, treatment / intervention and rehabilitation. A differentiated diagnosis of back pain begins with a clinical examination, which evaluates the posture, examines the position of the shoulder girdle and pelvis (compares the level of shoulder joints, shoulder blades, the presence of lateral distortions of the pelvis), various deviations of the spine from the vertical and the form of the back (deformation by type of kyphosis or lordosis or lack of physiological kyphosis / lordosis).

The result of the study. It was established that the organization of the process of psychological and pedagogical support of persons with spinal pathologies should be aimed primarily at eliminating the symptoms with the help of accessible and effective methods and techniques of psychological and pedagogical support of physical rehabilitation of persons with spinal pathologies, in particular, for forming an understanding of the role of physical rehabilitation in the development of personality, motivational-value relation to physical rehabilitation, orientation to a healthy lifestyle, physical perfection and self-education; formation of a system of knowledge of physical rehabilitation, necessary in the process of life, physical education of people with pathologies of the spine; mastering of the system of practical skills and skills in the organization of rehabilitation space and its equipment in educational institutions, where educated and trained persons with impaired locomotor apparatus, in particular, with pathologies of the spine.

Key words: methodology, maintenance, principles of support, methods of psychological and pedagogical support, physical rehabilitation, persons with pathologies of the spine.

Владимир Печерских. Анализ методик психолого-педагогического сопровождения физического реабилитирования лиц с патологиями позвоночника. *Позвоночник является основой человеческого организма, определенным стержнем, от состояния которого зависит здоровье всего организма. В частности, весьма актуальной в современных условиях является проблема физического реабилитирования лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата.*

Цель исследования: проанализировать методики психолого-педагогического сопровождения физического реабилитирования лиц с патологиями позвоночника.

Материал и методы исследования: медикаментозная терапия, различные физиотерапевтические методы лечения, методы поощрения, профилактики, лечения / вмешательства и реабилитации. Дифференцированный диагноз болей в спине начинается с клинического обследования, в результате которого оценивается осанка, изучается положение плечевого пояса и таза (сравнивается уровень плечевых суставов, лопаток, наличие боковых искривлений таза), разнообразные отклонения линии позвоночника от вертикальной, а также форма спины (деформация по типу кифоза или лордоза или отсутствие физиологических кифозов / лордозов).

Результат исследования. Установлено, что организация процесса психолого-педагогического сопровождения лиц с патологиями позвоночника должна быть направлена в первую очередь на устранение симптомов с помощью доступных и эффективных методов и методик психолого-педагогического сопровождения физического реабилитирования лиц с патологиями позвоночника, в частности на формирование понимания роли физического реабилитирования в развитии личности, мотивационно-ценностного отношения к физическому реабилитированию, направленность на здоровый образ жизни, физическое совершенствование и самовоспитание; формирование системы знаний по физической реабилитации, необходимых в процессе жизнедеятельности, воспитании лиц с патологиями позвоночника; овладение системой практических умений и навыков в организации реабилитационного пространства и его оснащении в учебных учреждениях, где воспитываются и учатся лица с нарушением опорно-двигательного аппарата, в частности, с патологиями позвоночника.

Ключевые слова: методика, сопровождение, принципы сопровождения, методики психолого-педагогического сопровождения, физическое реабилитирование, лица с патологиями позвоночника.

Стаття надійшла до редколегії 31.05.2019 р.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Тетяна Потапчук,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». (м.Івано-Франківськ, Україна), tatvolod@ukr.net

Анна Лякішева,

доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, декан факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна, annamatsyuk@ukr.net

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-150-155>

Завдання сучасної вищої педагогічної школи полягає не тільки в тому, щоб дати відповідні професійні знання, а й щоб підготувати педагога, який глибоко розуміє і усвідомлює свою роль у суспільстві, вміє творчо використовувати здобуті знання на практиці, цінує думку колег, використовує передовий педагогічний досвід, критично оцінює досягнуте, володіє ціннісними компетенціями. Вирішення цієї проблеми започатковується у вищому закладі освіти. Становлення ціннісних компетентностей набуває більшого значення у зв'язку з ускладненням і розширенням соціального досвіду, виникненням нових різноманітних форм подання і перетворення інформації, з необхідністю освоєння нових соціальних ролей, із зростанням рівня тих вимог, які ставить до людини суспільство і за дотримання яких вона несе відповідальність.

У статті зазначається, що формування професійної підготовки особистості майбутнього соціального педагога визначається реформуванням сучасної освіти, що вимагає радикальних змін у навчально-виховному процесі, використання новітніх технологій і методів навчання, що сприяли б реалізації інтелектуально-духовного потенціалу майбутніх фахівців та розвитку їх ціннісних компетентностей.

Мета статті полягає у розмежуванні термінів «компетентність» і «компетенція», теоретичному обґрунтуванні ціннісних компетентностей майбутнього соціального педагога у наукових дослідженнях. **Методи:** аналіз, систематизація й узагальнення філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури з метою з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми та уточнення понятійного апарату. **Результати.** Особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є ставлення до студента як до найвищої соціальної цінності. Реформування освітньої галузі покликане сприяти орієнтації молоді на засвоєння цінностей у своєму житті й професійній діяльності.

Ключові слова: ціннісні компетентності, професійна підготовка, соціальний педагог, компетентнісний підхід, компетенція.

Постановка проблеми. Увага до проблеми розвитку ціннісних компетентностей визначається соціально-економічними перетвореннями у країні, що істотно вплинули на українську освіту й створили реальні передумови для її оновлення. Одним із чинників інновацій в освіті виступають запити розвитку економіки і ринкових відносин. Сучасний ринок праці висуває вимоги не до конкретних знань, а до ціннісних компетенцій працівників, затребує їх особистісні якості. Приєднання України до Болонського процесу також визначає необхідність переходу на термінологію, за допомогою якої можна було б описати освітній процес, зокрема його цілі і результати. Стандарти професійної освіти нового покоління вже формулюються мовою компетенцій, проте впровадження компетентнісного підходу в освітній процес вимагає рішення багатьох дослідницьких завдань.

Аналіз наукових публікацій з проблеми дослідження. Ідеї компетентнісно орієнтованої освіти - предмет наукового пошуку українських (Н.Бібік, Л.Ващенко, О.Локшина, Н.Москалюк, О.Овчарук, О.Пометун, І.Родигіна та ін.) та російських (В.Болотов, Ю.Голованова, Е.Зеєр, В.Краєвський, А.Хуторський та ін.) учених. Як зазначають дослідники, компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки, з одного боку, стосується особистості студента, а з іншого, може бути реалізований і перевірений тільки у процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Тож компетентнісний підхід передбачає

трансформування, перш за все, змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для «всіх» студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, які можна виміряти. Саме тому важливими є усвідомлення поняття компетентності, розуміння того, яких саме компетентностей потрібно навчати і як, що має бути результатом навчання.

Аналіз різноманітних наукових джерел дає підстави виокремити три підходи до визначення співвідношення понять компетенція та компетентність:

- обидва терміни вживаються як синоніми (С. Дружилова, Е.Зеєр, О.Павлова, Е.Симанюк, Дж.Равен та інші).
- чітко розмежовують ці поняття (В.Краєвський, В.Луговий, О.Олексюк, А.Хуторський, Е.Шорт та інші).

Представники *другого підходу* вважають компетенції складовими компетентності (Л.Заніна, К. Махмурян, Н.Меньшикова, І.Перестороніна, Софронова та інші).

Згідно з *третьім підходом* компетентність тлумачать, як здатність до діяльності, а компетенція - коло повноважень певної особи (В.Кальней, О.Пометун, С.Шишов та інші).

Для подальшого користування термінами «компетентність» і «компетенція», зробимо спробу їх розмежування.

Отже, **мета статті** полягає у розмежуванні термінів «компетентність» і «компетенція», теоретичному обґрунтуванні ціннісних компетентностей майбутнього соціального педагога у наукових дослідженнях.

Методи: аналіз, систематизація й узагальнення філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури з метою з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми та уточнення понятійного апарату.

Виклад основного матеріалу. Вочевидь, поняття «компетентність» ширше за «компетенції». Воно включає разом із когнітивно-знансєвим ще і ціннісно-мотиваційний, відносний і регулятивний компоненти. Компетентність частіше за все розуміють як інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності її до діяльності, заснованої на знаннях, цінностях і досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації та орієнтованих на самостійну та успішну участь у діяльності. Формування компетентності в освітньому процесі висуває на перше місце не інформованість студента, а його вміння вирішувати проблеми в різних галузях. У свою чергу, поняття «компетенція» значно ширше за поняття «знання», «вміння», «навички», оскільки включає спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтації тощо), її здатності долати стереотипи, відчувати проблеми, виявляти проникливість, гнучкість мислення; характер - самостійність, цілеспрямованість, волеволі якості. Компетенції розвивають здібності: здатність вчитися, спілкуватися, діяти. Компетенція - це образ, ідеал, взірець, до якого, розвиваючись, вчитель йде і стає компетентним.

На наш погляд, найбільш точно поняття «компетенція» можна визначити як знання, а «компетентність» - як вміння виконувати дії і функції суб'єкта певного виду діяльності, засновані на необхідних знаннях, навичках, особистісних рисах і ціннісних орієнтаціях. Тобто якщо компетенції - це знання, то компетентність - вміння застосовувати ці знання та цінності в будь-якій ситуації, ділитися ними, а також постійно поповнювати і розширювати свої компетенції і пам'ятати, що саме по собі знання вже є цінністю.

Таким чином, необхідно чітко усвідомити, що *компетенція* - це, в першу чергу, об'єктивні вимоги до людини, яка виконує певний вид діяльності, зафіксовані у професіограмі або, точніше, в моделі діяльності суб'єкта певного виду діяльності, що реалізується при виконанні тієї чи іншої соціальної ролі.

Компетентність - це категорія, що характеризує ступінь оволодіння конкретною людиною тими чи іншими компетенціями.

В.Луговий зауважує, що у визначенні поняття «компетентність» традиційно найбільш популярними й прийнятними є знання та вміння, натомість менш помітними - цінності, хоча всі вони, на його думку, є основоположними, тобто рівноважливими. Отже, в умовах певної

теоретичної і практичної зневаги до поняття «цінності» слід доводити їх не меншу значущість, ніж знань та вмінь [5, с.394].

Стосовно нашого дослідження необхідно розкрити зміст поняття «цінності» й «ціннісні орієнтації» для визначення сутності та змісту ціннісних компетентностей.

Природу, походження і роль цінностей у житті людини і суспільства вивчає *аксіологія* - вчення про цінність (від грец. *ахіо* - цінність, *logos* - слово, учення).

Проблему цінностей, ціннісних ставлень можна позначити як одну з вічних проблем, породжених самим ходом історичного розвитку цивілізації. Ще давньогрецькі мислителі порушували питання виховання духовного начала в кожній людині. Невипадково основоположними для багатьох наук про людину стали сократівські питання про сенс життя, добро, красу, істину.

От і сьогодні постає проблема пошуку шляхів, засобів повернення до абсолютних цінностей, «сократівської триєдності Істини, Добра та Краси», цінностей життя, що відображають надбання всього людського роду, є його культурною спадщиною.

Складна природа цінностей зумовила різні підходи до їх визначення та класифікації. Німецький філософ-неокантіанець Г.Ріккерт вважав, що існують шість галузей цінностей: наука, мистецтво, релігія, мораль, досконале життя і божественна любов [6, с. 152-180]. В.Василенко розглядає категорію «цінності» з позицій ставлення до неї суб'єкта. Оскільки «цінність» детермінована обома сторонами ціннісного ставлення, то її величина і характер залежать також від визначень суб'єкта (суб'єктивний характер цінностей) і властивостей об'єкта - носія цінності (об'єктивний характер цінності) [2, с. 45]. У тому, що цінність є одночасно і предметом, і ставленням до цього предмета, й полягає особливість категорії «цінність». Існують різні погляди щодо питання природи цінностей і їх розуміння, але в одному філософи єдині: які цінності, такими є суспільство і особистість. Невипадково проблема цінностей виходить на перше місце в перехідні періоди суспільного розвитку.

З точки зору психологічної науки, цінності проходять крізь сферу життєвої діяльності та входять до психологічної структури особистості як форми особистісних цінностей. Вагомий внесок у розвиток психології цінностей зробили О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Д.Узнадзе та інші вчені, чий погляд складають унікальний базис аксіологічної освіти. Поняття «цінність» розглядається як суб'єктивне вираження у свідомості індивіда деяких специфічних якостей предметів та явищ навколишньої дійсності. Науковці зазначають, що той або інший об'єкт стає цінністю завдяки своїй здатності задовольняти певні потреби, інтереси й цілі людини.

З кінця 70-80-х рр. XX ст. проблема цінностей починає розроблятися в педагогіці. На думку багатьох сучасних учених і практиків, цінності визначають суть освіти, у тому числі й у вихованні людини. Саме цінності і формування ціннісного ставлення до світу і своєї особистості в ньому є основою змісту і спрямованістю виховання у працях В.Караковського, З.Равкіна, Н.Щуркової та інших авторів.

За визначенням Великого тлумачного словника сучасної української мови, цінність - важливість, значущість чого-небудь [3, с. 1588]. В.Луговий розглядає цінності як продукт емоційно-почуттєвого переживання, що виражає ставлення суб'єкта до об'єкта, співвідносячи останній зі своїми потребами та враховуючи ймовірність їх задоволення, опановуючи це об'єкт [5, с. 396].

На жаль, увага до цінностей серед педагогічного загалу, урахування їх нарівні із знаннями та вміннями, що становить зміст так званого аксіологічного підходу в педагогіці, залишаються незначними. В офіційній освітній діяльності їх здебільшого навіть не згадують, оперують переважно якщо не виключно знаннями, то лише доповненими уміннями та навичками. Тому дослідження в руслі аксіопедагогіки і психології особистості слід усіляко підтримувати.

В історії педагогіки простежуються зміни, пов'язані зі зміною схоластичних теорій навчання на пояснювально-ілюстративні, і пізніше - на проблемно-розвивальні. Посилення демократичних тенденцій приводило до розвитку нетрадиційних форм і методів навчання.

Суб'єктивне ж сприйняття і привласнення педагогічних цінностей визначаються багатством особистості вчителя, спрямованістю його професійної діяльності.

У зв'язку з цим на особливу увагу заслуговує виховний аспект теорії цінностей, викладений у працях М.Боришевського, Т.Бутківської, В.Гриньової, С.Золотухіної, І.Зязюна, Н.Розов та ін., у яких показано, що виховання передбачає вибір, оцінку, ставлення особистості до конкретних явищ, «цінностей» і «нецінностей», визначає ставлення індивіда до сукупності цінностей. Крім того, науковці зазначають, що суспільні цінності повинні бути переведені в особистісні, в цінності певної конкретної людини, оскільки цінність, неусвідомлена й неперероблена свідомістю, ніколи не стане ядром активної діяльної позиції людини. Без цього неможливе засвоєння моральних норм, притаманних тому або іншому суспільству. Отже, предметне втілення цінностей здійснюється тільки шляхом цілеспрямованої діяльності людей, орієнтованих на ці цінності.

Тож, аналізуючи різні наукові підходи, можна зробити такі висновки: у понятті «цінність» виділяються об'єктивні його якості, що не залежать від людини, стають цінністю в момент пізнання й оцінки людиною, тобто в момент суб'єктивного сприйняття. Не можна розглядати цінність поза людиною, тому це поняття завжди включає відомості про об'єкт, відношення до об'єкта, його оцінку, що і є суб'єктивним відображенням об'єктивного світу.

Незважаючи на багатогранність і неоднозначність природи цінностей, генезисний розгляд цього поняття дозволяє виділити три основні значення. По-перше, цінність пов'язується із визначенням предметних якостей явищ, в основі яких лежить практичне й емоційне ставлення людини до предметів та явищ, що оцінюються нею; по-друге, це поняття характеризує моральні категорії, які визначають, у тому числі, і психологічні характеристики людини; по-третє, цінність відображає визначення соціальних явищ, що характеризують стосунки між людьми. Тобто категорія «цінність» поєднує в собі не тільки знання про предмет, але й ставлення до нього, головне ж, що цінність є регулятором соціальної поведінки. Що ж стосується технологій прищеплення цінностей, то останні не можуть бути ефективно сформовані способом, подібним до трансляції знань. Адже знання не тотожні цінностям, а знання про цінності ще не забезпечують особистісного їх сприйняття. Можливо, єдине спільне у цих двох випадках (формування знань і цінностей) - це те, що педагоги мають бути носіями відповідних, в одному випадку, знань, а у другому, цінностей [8].

До визначення найбільш значущих цінностей можна підійти як теоретичним, так і емпіричним шляхами. Ціннісні компетентності мають бути поділені на загальні (ключові) і спеціальні (предметні). Для з'ясування ціннісних компетентностей доцільно, перш за все, виявити їх наявність у найбільш успішних та авторитетних людей. Адже навряд чи людина з хибними ціннісними орієнтаціями, досягне життєвого успіху і стане зразком для інших. При цьому може виявитися, що в різних культурах існують цінності, діаметрально протилежні за змістом [5, с. 398].

Вибір значущих для суб'єкта цінностей здійснюється відповідно до його ціннісних компетентностей і складається під впливом соціокультурного досвіду особистості. Цінності є об'єктивною основою формування ціннісних компетентностей, але вони засвоюються лише за умови прийняття їх особистістю, відповідності потреб та інтересів ціннісним компетенціям, тобто в тому випадку, якщо особистість ідентифікує себе з ними, виявляє в них особистісний зміст.

Ціннісні компетентності пов'язані з *ціннісними орієнтирами* того, хто навчається, його здатністю бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, вміти вибирати цільові та смислові установки для своїх дій і вчинків, ухвалювати рішення.

У педагогічній літературі проблема формування ціннісних орієнтацій досліджується у зв'язку з розвитком і вихованням конкретних цінностей, що мають бути особистісно прийняті в певній соціальній групі. Так, ціннісні орієнтації особистості аналізуються у взаємозв'язку з формуванням соціальної позиції особистості (Т.Мальковська), вивчаються в контексті педагогічної діагностики (В.Петрушин).

Професійно-ціннісні орієнтації в науковій літературі розглядаються за такими напрямками:

- як система установок, що визначає здатність особистості до саморегуляції, самовизначення, виступає мотиватором діяльності, визначаючи та спрямовуючи поведінку особистості до рефлексії, на досягнення поставлених цілей [1];
- як засіб диференціації особистістю об'єктів професійної діяльності за їх значенням [4];
- як ставлення особистості до об'єктивних цінностей суспільства, що спонукає до усвідомлення їх як потреб, що мотивують поведінку і за якими вчитель співвідносить своє життя і педагогічну діяльність [7].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, розуміння поняття цінностей та ціннісних орієнтацій є багатоплановим. Якщо з позицій соціально- педагогічних наук ціннісні орієнтації розглядаються як специфічні утворення у структурі особистості, що визначають зразки поведінки, діяльності, спілкування, як система цінностей, усвідомлених особистістю, керуючись якими можна сформувати позитивну мотивацію нормативної поведінки, то в циклі філософських наук поняття «ціннісні орієнтації» співвідноситься з категоріями «норми і цінності» або ж «ідеали» особистої і суспільної діяльності. Усі ці підходи, безперечно, взаємодоповнюють один одного, розкривають ті або інші риси ціннісних орієнтацій як суспільного, так й індивідуального феномена.

Аналізуючи вищесказане, слід наголосити на близькості понять «ціннісні компетентності» і «ціннісні орієнтації», але, без сумніву, «компетентності» ширше за значенням, ніж «орієнтації». Останні тільки орієнтують на поведінку особистості бачити і розуміти навколишній світ та надто налаштовані на економічне спрямування. Виходячи з ключової ознаки компетентностей як реалізаційної здатності, спроможності людини, цінності слід розглядати як людські компетентності. Адже вони виражають певний аспект здатності, спроможності, а саме: кількісну величину та якісну характеристику реалізаційного прагнення, без наявності якого реалізація у принципі не може відбутися. Інакше кажучи, людина насамперед робить не те, що знає чи вмє, а що хоче, до чого прагне, навіть якщо і не обізнана з об'єктом діяльності та не має знань для досягнення бажаних цілей. Звідси випливає, що цінності є мотивувальними компетентностями, певними спрямовувальними і прискорювальними драйвами людської поведінки, діяльності, зокрема професійної. Педагогічна наука, базуючись на даних психології, зміст ціннісних орієнтацій особистості пов'язує з мотиваційно- потребовою сферою, оскільки цінності є тим феноменом, котрий безпосередньо стосується мотивів самоактивності індивіда, адже джерелом активності особистості виступають потреби, завдяки яким виникають ті чи інші цінності. До змісту ціннісних компетентностей, окрім мотиваційно- емоційного компонента входять ще когнітивний і творчо діяльнісний, тобто поняття «ціннісні компетентності» ширше.

Джерела та література

1. Ахияров К. Ш. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей. *Педагогика*. 2002. № 3. С. 51-60.
2. Василенко Л. М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього соціального педагога: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2003. 20 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад, і голов, ред. В. Т. Бусел]. К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
4. Гриньова В. М. Проблема цінності в психолого-педагогічній літературі. *Проблеми особистісної орієнтації педагогічного процесу*: зб. наук. пр. Харків, 2000. С. 26-33.
5. Луговий В. І. Формування ціннісної компетентності науково- педагогічних працівників - важлива умова їх успішної діяльності в сучасній вищій школі. *Проблеми освіти : наук. зб. Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України*. К., 2010. Вип. 63, Ч. 1. С. 3-9.
6. Риккерт Г. О системе ценностей. М., 1914. Вып. 1. С. 152-180.
7. Сластенин В. А. Методика воспитательной работы : уч. пос. для вузов / под. ред. В. А. Сластенина. М. : Akademia, 2004. 2-е изд. 144 с.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-64.

References

1. Akhyarov K. Sh. (2002). Formation of value orientations of future teachers. *Pedagogy* 2002. No. 3.
2. Vasilenko L.M. (2003). Interaction of vocal and methodical components in the process of professional training of the future social teacher: author's abstract. dis Cand. ped Sciences: 13.00.02. K. [in Ukrainian].
3. Great explanatory dictionary of contemporary Ukrainian language [mode, and heads, ed. V. T. Busel]. (2009). K.; Irpin: Perun University. [in Ukrainian].
4. Grinyova V.M. (2000). Problem of value in psychological and pedagogical literature. Problems of the personal orientation of the pedagogical process: Sb. sciences Kharkiv Ave. [in Ukrainian].
5. Lugovyi V. I. (2010). Formation of value competence of scientific and pedagogical workers - an important condition for their successful activity in modern high school. Problems of education: sciences. save Inn of Innovations technologies and content of education of the Ministry of Education and Science of Ukraine. K. [in Ukrainian].
6. Rickert G. (1914). On the value system. Moscow, Issue 1. [in Russian].
7. Slastenin V.A. (2004). Method of educational work: sch. pos. for high schools / under. edit V. A. Slastenin. M, Akademia, 2nd ed. [in Russian].
8. Khutorskaya A.V. (2003). Key competencies as a component of a personally oriented educational paradigm. Folk education. No. 2. [in Russian].

Татьяна Потапчук, Анна Лякишева. Формирование ценностных компетентности будущих социальных педагогов как научно-педагогическая проблема. В статье отмечается, что формирование профессиональной подготовки личности будущего социального педагога определяется реформированием современного образования, что требует радикальных изменений в учебно-воспитательном процессе, использование новейших технологий и методов обучения, способствующие реализации интеллектуально-духовного потенциала будущих специалистов и развития их ценностных компетенций. **Цель статьи** состоит в разграничении терминов «компетентность» и «компетенция», теоретическом обосновании ценностных компетенций будущего социального педагога в научных исследованиях. **Методы:** анализ, систематизация и обобщение философской, социологической и психолого-педагогической литературы с целью выяснения состояния разработанности исследуемой проблемы и уточнения понятийного аппарата. **Результаты.** Особенностью современного этапа развития общества является отношение к студенту как к высшей социальной ценности. Реформирование образования призвано способствовать ориентации молодежи на усвоение ценностей в своей жизни и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: ценностные компетентности, профессиональная подготовка, социальный педагог, компетентностный подход, компетенция.

Tetyana Potapchuk, Anna Lyakusheva. Forming valuable competencies of the future social pedagogue as a scientific-pedagogical problem. The article states that the formation of the professional training of the personality of the future social teacher is determined by the reform of modern education, which requires radical changes in the educational process, the use of advanced technologies and teaching methods that would promote the intellectual and spiritual potential of future specialists and the development of their value competencies. **The purpose of the paper** is to delineate the terms "competence" and "competence", the theoretical substantiation of the value competencies of the future social teacher in scientific research. **Methods:** analysis, systematization and generalization of philosophical, sociological and psychological-pedagogical literature in order to find out the state of development of the problem under investigation and clarification of the conceptual apparatus. **Results** The peculiarity of the modern stage of society's development is the attitude towards the student as the highest social value. The reform of the educational branch is intended to promote the orientation of young people to the acquisition of values in their lives and professional activities.

The task of modern high school is not only to provide the relevant professional knowledge, but also to prepare a teacher who understands and understands his role in society, is able to creatively use the acquired knowledge in practice, values the opinion of his colleagues, uses advanced pedagogical experience, critically evaluates the achievement, possesses value competencies. The solution to this problem is initiated in a higher education institution. The formation of value competencies becomes more important in connection with the complication and expansion of social experience, the emergence of new diverse forms of representation and transformation of information, the need for the development of new social roles, with the increase in the level of those requirements that the society sets and to which society it is borne responsibility.

Key words: value competencies, professional training, social pedagogue, competence approach, competence.

Стаття надійшла до редколегії 03.06.2019 р.

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Дмитро Пріма,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання шкільних предметів,
Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, м.Луцьк, Україна,
e-mail: primar@ukr.net

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-02-156-160>

Мета дослідження. Актуалізовано необхідність формування активної соціальної позиції майбутнього вчителя початкової школи як складника його професійної позиції. Уточнено трактування провідних понять «позиція», «життєва позиція», «професійна позиція». Соціальну позицію майбутнього вчителя початкової школи трактовано як складову його професійної позиції, що є системою мотиваційно-ціннісних, інтелектуальних та емоційно-оцінних ставлень до світу, навколишньої дійсності, педагогічних обов'язків, які є джерелом його професійної та громадської активності. У статті використано **методи дослідження:** теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури); інтерпретаційно-аналітичний метод, узагальнення, що засвідчило наявність різних підходів до визначення поняття «позиція людини» і, відповідно, різних об'єктів дослідження щодо становлення і розвитку позиції. **Результат.** Обґрунтовано, що наявність чітко визначеної соціальної позиції майбутнього вчителя початкової школи є необхідною умовою його особистісно-професійного самовизначення, формування гуманістичної професійної позиції. Окреслено необхідність розкриття можливостей освітнього процесу у закладах вищої освіти щодо формування гуманістичної професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи як перспективного напрямку подальших наукових розвідок.

Ключові слова: життєва позиція, майбутній учитель, початкова школа, позиція, соціальна позиція, формування.

Вступ (постановка проблеми). Сьогодення, крізь призму глобальних змін у соціальній, політичній та економічній сферах життя України, демократизації суспільства, вимагає вирішення нових завдань формування всебічно розвиненої особистості майбутнього вчителя, зокрема початкової школи, як носія моральної культури соціуму, важливої постаті у вирішенні проблем культурного й духовного відродження України, яка б гармонійно поєднувала риси національного, загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально неповторного. Це загострює питання якості педагогічної освіти, зумовлює необхідність формування активної соціальної позиції майбутнього педагога, позаяк саме вчитель, передусім початкової школи, буде виховувати покоління людей, яким належить будувати майбутнє нашої держави, творити добробут народу, турбуватися про нинішнє та прийдешні покоління.

Аналіз наукових публікацій із проблеми дослідження (К.Абульханова-Славська, М.Боритко, Б. Братусь, І. Колесникова, Л.Кондрашова, Л. Крамущенко, Ю.Куницька, Л. Лесохіна, І.Луценко, А. Маркова, О. Руденко, В. Сластьонін, В. Слободчиков, Л. Сочень, О. Титова, Є. Шиянов, С. Щербина, Н. Щуркова та ін.) засвідчив студіювання вченими феномена «позиція» як внутрішнього компонента структури особистості. Заслужують на увагу дослідження О. Бабакіної, О. Гевко, Т. Демиденко, Т. Демонюк, В. Одарченко, В. Радула та ін., де висвітлюються питання формування громадянськості, соціальної зрілості майбутнього вчителя. Формування соціальної позиції студентів у навчально-виховному середовищі педагогічного університету було предметом дослідження Л.Калашнікової. Однак питання формування соціальної позиції майбутнього вчителя початкової школи потребують аналізу й теоретичної розробленості, передусім, щодо осмислення суті досліджуваного феномена.

Метою статті є розкриття аспектів ключових характеристик соціальної позиції майбутнього вчителя початкової школи як наукового феномена.

Виклад основного матеріалу. Для з'ясування суті поняття «соціальна позиція», виявлення особливостей цього феномена щодо майбутнього вчителя початкової школи, нам видається доцільним розглянути такі категорії, як «позиція», «життєва позиція», «професійна позиція», оскільки, на думку науковців (О.Темченко, І.Тисячник та ін.), вони генетичні і є характеристиками єдиного поняття «позиція», що аналізується через систему особистісних смислів індивіда, втілених у систему цілей і завдань. Так, у соціально-педагогічних науках (соціології, психології, соціальній психології, педагогіці та ін.) поняття «позиція» традиційно розглядається у двох значеннях:

1) як місце, котре займає людина в системі соціально-класових відносин, у соціальній структурі суспільства, тобто соціальне положення;

2) як усвідомлений вибір, етична орієнтація особистості.

При цьому «позиція» у першому значенні як соціальний феномен, на наш погляд, є синонімом стосовно поняття «статус», позаяк у соціологічних науках термін «позиція людини» використовують у зв'язку з проявами рольових позицій особистості в її соціальних стосунках. Позиція особистості розглядається соціологами як стійка, усвідомлена система ставлень людини до суспільства, діяльності, оточуючого світу, інших людей, до самої себе, яка зумовлена системою соціальних цінностей; структурно-особистісне утворення, яке відображає характер взаємостосунків особистості й суспільства і виражає суб'єктність особистості. Відтак, позиція, у цьому розумінні, – це умови розвитку самостійної людини [1, с.16].

Щодо другого значення, то позиція означає результат формування особистості, умовою якого є «соціальна ситуація розвитку» як єдність суб'єктивного й об'єктивного в особистості, що формується в спільній діяльності з іншими [2, с.441]. Суттєво, що саме в другому значенні позиція людини, у тому числі її соціальна позиція, характеризується в педагогіці і загалом інтерпретується як стрижнева моральна якість особистості.

У довідковій психологічній літературі поняття «позиція» трактується як: 1) «стійка система ставлень людини до певних сторін дійсності, що виявляється у відповідній поведінці та вчинках; 2) інтегральна, найбільш узагальнена характеристика місця індивіда у статусно-рольовій внутрішньо-груповій структурі» [3, с.279]. Психологи (В. М'ясищев, С. Рубінштейн та ін.) характеризують категорію «позиція» як складну динамічну систему ставлень, що охоплює всю сферу діяльності людини [4, с.165], як ставлення до діяльності, до людей, до самого себе, яке виражається і формується у вчинках і діях людей [5, с.117].

Існує думка [6; 7], що у психолого-педагогічних розвідках сучасних учених можна виділити такі підходи до розуміння суті категорії «позиція»:

- *змістовий* (система знань, переконань, поглядів людини, її цінності, настанови, мотиви тощо);
- *поведінковий* (система дій і вчинків людини, способів відстоювання і реалізації своїх поглядів і переконань);
- *структурно-функційний* (суть позиції розкривається через її склад і функції залежно від особливостей і можливостей для її прояву);
- *процесуальний* (суть позиції визначається через систему засобів її становлення і формування.
- У контексті дослідження заслуговує на увагу твердження Л. Орбан-Лембрик [8, с.291] щодо виокремлення двох найбільш загальних підходів до визначення поняття «позиція»:
- *соціологічного*, який під позицією розуміє щось зовнішнє стосовно людини, тобто те місце, яке вона посідає в системі стосунків, умови, за яких вона діє як особистість,
- *психологічного*, який розглядає позицію як внутрішній компонент, що входить до структури особистості.

Крізь призму вищезазначеного, погоджуючись із думкою Л.Калашнікової, цілком правомірно зробити висновок, що *соціальна позиція* розглядається науковцями у зв'язку з особливостями поведінки людини в соціумі, багатогранністю структурних утворень особистості та різновидами діяльності [9, с.19].

Життєва позиція розуміється як «...вироблений особистістю за певних умов спосіб свого суспільного життя, місця в професії, спосіб самовираження..., сукупність реалізованих життєвих відносин, цінностей, ідеалів і знайдений характер їх реалізації, який і визначає подальший хід життя» [10, с.49].

Відзначимо, для того, щоб у студента – майбутнього вчителя початкової школи – сформувалася активна життєва позиція, яка не порушує соціальних норм в суспільстві і соціальних групах, необхідне безпосереднє, активне залучення його в складні процеси соціальних взаємодій, в колективну діяльність у різних галузях суспільних відносин та участь у досягненні суспільно важливих цілей.

Нам імпонує думка А. Чернявської [11, с. 137–150], згідно з якою складовими професійної позиції педагога є:

1) *соціальна*, яка включає в себе етичні принципи, у тому числі й принципи професійної етики, та відповідність між поведінкою педагога і рольовими очікуваннями з боку суспільства, батьків, учнів тощо;

2) *індивідуальна (особистісна)* – особиста етика, мораль, система ставлень і розуміння світу, що сформувалась у процесі індивідуального життєвого досвіду людини.

Вочевидь, можна стверджувати, що соціальна позиція майбутнього вчителя є невід’ємною складовою його *професійної позиції*.

Професійна позиція, як слушно відзначає Г.Семенова, сприяє засвоєнню соціально і професійно значущих способів і нормативів педагогічної діяльності, визначення на цій основі власної системи дій, особистісних сенсів, критеріїв і норм професійної діяльності; незалежність мислення, здатність авторського проектування і особистісно значущого способу здійснення педагогічного процесу [12, с. 259].

Формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи тісно пов’язане зі смисловою регуляцією його життєдіяльності, яка здійснюється ціннісно-смисловою сферою особистості, що є тією найвищою інстанцією, котра підпорядковує собі всі інші життєві прояви людини, визначає спрямованість її пізнання, вектор становлення окремого індивіда, певної спільноти, суспільства.

Зауважимо, важливим у змісті соціальної позиції майбутнього вчителя початкової школи є моральний аспект, який охоплює багато моральних почуттів (чесності, обов’язку, відповідальності), емоцій і уявлень про моральне й аморальне, моральні потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, спрямування тощо. У моральних почуттях майбутнього вчителя емоційніше, ніж на теоретичному рівні, відбувається схвалення чи осуд, формуються симпатії або антипатії, зовнішній вияв яких інколи надто інтенсивний і виявляється у формі радості або гніву, морального задоволення або незадоволення.

Звертаємо увагу на те, що соціальна позиція особистості вчителя – це, по суті, ідеальне відображення і регулювання моральних відносин у сфері педагогічної діяльності. Відтак, нам видається, що формування соціальної позиції майбутнього вчителя початкової школи, як і формування його професійної компетентності, не можна зводити лише до набуття певних професійних знань і навичок. Цей процес означає, передусім, розвиток професійно значущих особистісних якостей, реалізацію базових цінностей педагога в його відносинах з іншими людьми. У такому контексті процес професійного й соціального становлення майбутнього вчителя варто визначати як його входження в професію, формування у нього чіткої професійної позиції.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, узагальнюючи викладене вище, соціальна позиція майбутнього вчителя початкової школи розглядається нами як складова його професійної позиції, що є системою мотиваційно-ціннісних, інтелектуальних та емоційно-оцінних ставлень до світу, навколишньої дійсності, педагогічних обов’язків, які є джерелом його професійної та громадської активності. Поза сумнівом, наявність чітко визначеної соціальної позиції майбутнього вчителя початкової школи є необхідною умовою його особистісно-професійного самовизначення, формування гуманістичної професійної позиції. *Перспективи подальших досліджень* пов’язуємо з розкриттям можливостей

освітнього процесу у закладах вищої освіти щодо формування гуманістичної професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи.

Джерела та література

1. Темченко О. В. Педагогічні умови формування професійної позиції вчителя загальноосвітньої школи : дис. канд. пед. наук; 13.00.04. Х., 2010. 272 с.
2. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. М. : Современник, Слово, 2005. С. 30–31.
3. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
4. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л. : ЛГУ, 1980. 426 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2002. С. 312.
6. Руденко О.С. Профессиональная позиция преподавателя вуза как условие обеспечения качества его деятельности в образовательном процессе: дис. канд. пед. наук; 13.00.08. СПб, 2006. С. 117–136.
7. Анциферова Л.И. Личность с позиции динамического подхода. Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь / под. ред. : Б.Ф. Ломова, К.А. Альбухановой-Славской. М. : Наука, 1990. С. 7–17.
8. Орбан-Лембрик Л. Соціальна психологія : Підручник : У 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і психологія. К.: Либідь, 2004. С.291.
9. Калашнікова Л.Ю. Формування соціальної позиції студентів у навчально-виховному середовищі педагогічного університету дис. канд. пед. наук; 13.00.07. Харків, 2015. 277с.
10. Абульханова–Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. С.49.
11. Чернявская А. П. Становление профессиональной позиции студентов педагогических вузов. Право и образование. 2006. № 1. С. 137–150.
12. Семенова Г.А. Учебный диалог как способ формирования профессиональной позиции будущего учителя : дис. канд. пед. наук; 13.00.08. Нижний Новгород, 2005. С.259

References

1. Temchenko O. V. (2010) *Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi pozitsii vchytelia zahalnoosvitnoi shkoly: (Candidate's thesis)*. Kharkiv [in Ukrainian].
2. *Pedagogika: Bolshaya sovremennaya entsiklopediya* (2005) (Comp. Rapatsevich. M.): Sovremennik, Slovo [in Russian].
3. *Psihologiya. Slovar* (1990) (Ed.). M.: Politizdat, 1990 [in Russian].
4. Myasishev V. N. (1980). *Lichnost i nevrozyi*. L.: LGU [in Russian].
5. Rubinshteyn S. L. (2002). *Osnovy obschey psihologii*. SPb: Piter [in Russian].
6. Rudenko O.S. (2006). *Professionalnaya pozitsiya prepodavatela vuza kak uslovie obespecheniya kachestva ego deyatel'nosti v obrazovatel'nom protsesse: (Candidate's thesis)*. SPb [in Russian].
7. Antsiferova L.I. (1990) (Ed.). *Lichnost s pozitsii dinamicheskogo podhoda. Psihologiya lichnosti v sotsialisticheskom obschestve. Lichnost i ee zhiznennyi put*. M. : Nauka [in Russian].
8. Orban-Lembrik L. (2004) *Sotsialna psihologiya : Pidruchnik : U 2 kn. Kn. 1*. Kyiv: Libid [in Ukrainian].
9. Kalashnikova L.Iu. (2015) *Formuvannia sotsialnoi pozitsii studentiv u navchalno-vykhovnomu seredovyschi pedahohichnoho universytetu : (Candidate's thesis)*. Kharkiv [in Ukrainian].
10. Abulhanova–Slavskaya K.A. (1991) *Strategiya zhizni*. M.: Myisl [in Russian].
11. Chernyavskaya A. P. (2006) *Stanovlenie professionalnoy pozitsii studentov pedagogicheskikh vuzov. Pravo i obrazovanie* [in Russian].
12. Semenova G.A. (2005) *Uchebnyiy dialog kak sposob formirovaniya professionalnoy pozitsii buduschego uchitelya: (Candidate's thesis)*. Nizhniy Novgorod [in Russian].

Дмитрий Прима. К вопросу формирования социальной позиции будущего учителя начальной школы. Цель исследования. Актуализирована необходимость формирования активной социальной позиции будущего учителя начальной школы как составляющей его профессиональной позиции. Уточнено трактование ведущих понятий «позиция», «жизненная позиция», «профессиональная позиция». Социальная позиция будущего учителя начальной школы рассматривается как составляющая его профессиональной позиции, являющаяся системой мотивационно-ценностных, интеллектуальных и эмоционально-оценочных отношений к миру, окружающей действительности, педагогическим обязанностям как источнику его профессиональной и общественной активности. В статье использованы **методы исследования:** теоретические (анализ философской, педагогической, психологической литературы); интерпретационно-аналитический метод, обобщение, что засвидетельствовало наличие разных подходов к определению понятия «позиция человека» и, соответственно, разных объектов исследования относительно становления и развития позиции. **Результат.** Обосновано, что наличие четко определенной социальной позиции будущего учителя начальной школы является необходимым условием его личностно-профессионального самоопределения, формирования гуманистической профессиональной позиции. Очерчена необходимость раскрытия возможностей образовательного процесса в заведениях высшего образования относительно формирования гуманистической

профессиональной позиции будущего учителя начальной школы как перспективного направления дальнейших научных разведок.

Ключевые слова: жизненная позиция, будущий учитель, начальная школа, позиция, социальная позиция, формирование.

Dmitro Prima. To the questionname of the social position formation of the primary school future teacher.

The aim of the study. The necessity of forming an active social position of the primary school future teacher as an integral part of his professional position has been updated. The interpretation of the leading concepts "position", "life position", "professional position" is specified. The social position of the primary school future teacher is interpreted as an integral part of his/her professional position, which is a system of whole-motivational, intellectual and emotional-value attitudes to the world, the surrounding reality, pedagogical responsibilities, which are the source of his professional and social activity. The article uses **research methods:** theoretical (analysis of philosophical, pedagogical, psychological literature); the interpretation-analytical method, generalization, which showed the existence of different approaches to the definition of the concept of "human position" and, accordingly, various objects of research to the formation and development of the position. **The result.** It is proved that the presence of a clearly defined social position of the primary school future teacher is a requirement for his/her personally-professional self-determination, the formation of a humanistic professional position. The necessity of the disclosure of the educational process opportunities in higher education establishments is considered in relation to the formation of the humanistic professional position of the primary school future teacher as a perspective direction for further scientific research.

Key words: life position, future teacher, primary school, position, social position, formation.

Стаття надійшла до редакції 23.06 2019 р.

НАШІ АВТОРИ

- Дубасенюк Олександра Антонівна** – доктор педагогічних наук, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка.
- Ігнатова Лариса Петрівна** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри історії, теорії мистецтв та виконавства Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
- Кірдан Олена Леонідівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
- Кірдан Олександр Петрович** – кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри економіки та соціально-поведінкових наук Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
- Кучай Тетяна Петрівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II.
- Кравець Надія Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».
- Лашівська Яна Василівна** – аспірант Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
- Лайчук Андрій** – аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету, тренер-викладач з триатлону.
- Левченко Анатолій** – доцент кафедри музичного мистецтва Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв».
- Логінова Аліна** – аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, викладач кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
- Лопатинська Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології Хортицької національної академії.
- Лютий Вадим Петрович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та практичної психології Академії праці, соціальних відносин і туризму.
- Лякішева Анна Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, декан факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
- Марач Олександр** – кандидат мистецтвознавства, старший викладач кафедри історії, теорії мистецтв та виконавства Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
- Мозговий Віктор Леонідович** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри культурології відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв», директор громадської науково-педагогічної організації «Академія педагогічної майстерності та навчання дорослих імені І. А. Зязюна».
- Нарихнюк Наталія Юріївна** – викладач кафедри природничо-математичних дисциплін Луцького педагогічного коледжу.
- Павелків Катерина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету.
- Петрович Валерій Степанович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

-
- Печерських Володимир Володимирович** – аспірант кафедри педагогіки факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
- Подолук Світлана** – кандидат філологічних наук, викладач кафедри словесних дисциплін Луцького педагогічного коледжу.
- Потапчук Тетяна Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».
- Пріма Дмитро Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання шкільних предметів Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти.
- Ракітянська Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького державного педагогічного університету.
- Самойленко Оксана Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, докторант Житомирського державного університету імені Івана Франка.
- Сидорчук Нінель Герандівна** – кандидат педагогічних наук Житомирського державного університету імені Івана Франка.
- Стець Лілія Леонідівна** – асистент кафедри музично-практичної підготовки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
- Таргоній Іванна Василівна** – аспірантка III року навчання Рівненського державного гуманітарного університету.
- Томашевська Ірина Петрівна** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
- Черепаня Марія Тарасівна** – асистент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти, аспірант Мукачівського державного університету.
- Чабайовська Марія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

ІНФОРМАЦІЙНА СТОРІНКА

ЖУРНАЛ «ПЕДАГОГІЧНИЙ ЧАСОПИС ВОЛИНІ» – ISSN 2415-8143 (Print) – є науковим 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» (<https://pedchas.eenu.edu.ua>).

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

Журнал видається Східноєвропейським національним університетом імені Лесі Українки з 2015 року, має свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія KB №21605-11505P від 08.09.2015 р.

Науковий журнал «Педагогічний часопис Волині» виходить із періодичністю 4 рази на рік і публікує статті, у яких описані та (або) вирішені науково-методичні і практичні проблеми за наступними напрямками:

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

2. Інноваційні процеси в освіті.

3. Актуальні питання теорії і практики спеціальної освіти та соціальної роботи.

У ньому подано 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.

Фаховий науковий журнал «Педагогічний часопис Волині» представлено у наукометричних базах даних, репозитаріях та пошукових системах:

– **Google Scholar (США);**

– **Національна бібліотека України ім. В.І.Вернадського (Україна).**

Журналу присвоєно цифровий ідентифікатор DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143>

Вимоги до статей, останні випуски журналу, архів номерів, різна інформація – на сайті видання: <http://pedchas.eenu.edu.ua>

Статті приймаються до 10 березня (№1), 10 червня (№2), 10 вересня (№3) та 10 грудня (№4) (включно).

Адреса редакції: 43025, Україна, м. Луцьк, вул. Винниченка, 30 (корпус В), СНУ імені Лесі Українки, факультет педагогічної освіти та соціальної роботи, лабораторія спеціальної та інклюзивної освіти (каб.В-212).

Тел.: +38(0332)24-11-00; (095)6062346

Головний редактор: Лякішева Анна Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Відповідальний секретар: Кузава Ірина Борисівна, доктор педагогічних наук, професор Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

У статтях подається матеріал, який не публікувався раніше і не перебуває на розгляді в інших журналах. Щоб мати можливість подавати статті до журналу та перевіряти поточний статус своїх матеріалів, необхідно надіслати матеріали на e-mail: pedchas@eenu.edu.ua або inklab@ukr.net

Матеріали, подані для опублікування, повинні відповідати тематиці журналу.

Журнал приймає до розгляду наукові статті за умови, що дослідження:

- не було опубліковане раніше в іншому журналі;

- не перебуває на розгляді в іншому журналі;
- усі співавтори згодні з публікацією статті.

Статті приймаємо тільки з оригінальним авторським текстом, запозичення в обсязі не більше 10 % повинні бути оформлені із зазначенням посилань на джерела. Максимальна кількість авторів – троє.

Статті студентів редакція приймає лише у співавторстві з науковим керівником.

Аспірантам, здобувачам і магістрам обов'язково мати **рецензію** наукового керівника.

Відповідальність за достовірність наведених у тексті цитат, а також за фактичний матеріал несе автор. Думка авторів може не співпадати з думкою редакції. Редколегія залишає за собою право на наукове редагування.

Подаючи статтю в журнал, автор (и) цим:

- висловлює згоду на розміщення повного її тексту в мережі Інтернет;
- дає згоду на збір й обробку персональних даних із метою їх внесення в базу даних згідно із Законом України № 2297-VI «Про захист персональних даних» від 01.06.2010. Імена та електронні адреси, указані користувачами сайту цього видання, використовуватимуться лише для виконання внутрішніх технічних завдань; вони не поширюватимуться та не передаватимуться стороннім особам.

Мова рукопису – *українська, російська, англійська, польська.*

Відповідальність за зміст статті несуть автори, а не редколегія чи видавництво. За умови позитивного рішення щодо публікування статтю потрібно подати також англійською мовою.

Оплата публікації

1. Журнал в онлайн-форматі – 550 грн.

Автор отримує файл журналу в pdf-форматі та посилання на свою статтю на сайті видання з присвоєнням їй цифрового ідентифікатора DOI (<https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-01>).

2. Друкований збірник(10-12 стор.) – 700 грн.

Автор отримує друкований варіант журналу та його pdf-версію, де опублікована стаття з присвоєнням їй цифрового ідентифікатора DOI (<https://doi.org/10.29038/2415-8143-2019-01>).

Реквізити для оплати направляються автору на електронну пошту після повідомлення про прийняття статті до друку. На кожен друкований статтю гарантується один примірник опублікованого журналу без додаткової оплати.

За кожен додатковий сторінку, яка перевищує обсяг статті за вимогами журналу, автор сплачує додатково по **50 грн.**

Кожний додатковий примірник журналу коштує **150 грн.** Пересилка поштою здійснюється за кошти автора.

Довідка про автора(ів)

Прізвище, ім'я, по батькові (повністю)	
Науковий ступінь, вчене звання	
Місце роботи (повна назва)	
Посада	
Адреса місця роботи	
Контактний телефон:	
e-mail:	
Потреба в друкованому (електронному) примірнику (так або ні), кількість примірників	
місто та номер відділення «НОВОЇ ПОШТИ», на яке слід надіслати друкований примірник збірника	

ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ

Стаття (10-12 сторінок) повинна супроводжуватися анотацією, ключовими словами й містити пристатейний список використаних джерел.

Файл рукопису повинен уміщувати:

- індекс УДК статті (верхній лівий кут)
- назву статті (до 12 слів прописними літерами) ;
- відомості про автора: прізвище, ім'я та по батькові, афіліація (науковий ступінь,

вчене звання, посада та місце роботи (навчання) із зазначенням міста, країни, ID ORCID, e-mail контактного автора). Зазначені відомості необхідно подавати трьома мовами: українською, російською, англійською. Ім'я та прізвище автора транслітерують відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» від 27 січня 2010 року № 55. Також обов'язково має бути зазначена контактна інформація автора (телефон, електронна пошта);

• анотацію (із виділенням підзаголовків напівжирним шрифтом), структуровану таким чином: *актуальність теми дослідження, мета й методи або методологія дослідження, результати роботи та ключові висновки*; Метадані (анотації) подаються мовою оригіналу статті та англійською (якщо мова статті англійська, то метадані – англійською й українською/російською). Обсяг української та російської анотацій – до 600 знаків; анотація англійською мовою має бути розширеною – одна сторінка тексту або не менше 1800 знаків; ключові слова – від трьох до десяти, за якими надалі можливо виконати пошук статті;

- текст статті;
- джерела та література (references).

Посилання в **References** мають бути оформлені латиною; для кирилических цитувань слід транслітерувати (онлайнний транслітератор: <http://www.slovnuk.ua/services/translit.php>) імена авторів та назви видань; останні також слід навести в англійському перекладі в []. Назви періодичних видань слід наводити відповідно до офіційного латинського написання за номером реєстрації ISSN. В елементах опису не можна замінити латинські літери на кириличні.

Цитування в **References** мають бути оформлені за стандартом **APA** (American Psychological Association Style) (http://www.tandf.co.uk/journals/authors/style/reference/tf_APA.pdf).

Заголовок (назву), анотацію та ключові слова статті подають трьома мовами: українською, російською, англійською.

Відповідальність за якість і зміст англійського блоку несе автор.

Використання комп'ютерного перекладу не допускається.

Неприпустимим є використання нерозшифрованих абревіатур і вперше уведених термінів. Усі абревіатури повинні бути розшифровані при першому вживанні. Якщо абревіатур багато, то можна зробити список із розшифруванням кожної з них перед текстом статті.

Вступ (*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*)

Текст статті повинен відповідати формату IMRAD (Introduction, Methods, Results, Discussion), тобто потрібно виділити такі розділи: вступ; мета дослідження; матеріал і методи дослідження; результати дослідження; висновки.

Мета дослідження (*метою повинно бути розв'язання проблеми або отримання знань щодо неї. Мета дослідження орієнтує на його кінцевий результат, завдання формулюють питання, на які потрібно отримати відповідь для реалізації мети дослідження. Для формулювання мети бажано використовувати слова встановити, виявити, розробити, довести та ін.*)

Матеріал і методи дослідження. Цей розділ повинен бути коротким, але достатнім, щоб дати змогу іншим ученим повторити дослідження, та містити три підрозділи *(можна додати інші підрозділи, якщо є така потреба)*

(1) Учасники:

Указати кількість учасників, вік, спортивну кваліфікацію досліджуваних. Відзначити, що від усіх учасників отримано інформовану згоду на участь у цьому експерименті.

(2) Організація дослідження:

Це резюме повинно бути коротким, точним і логічним *(коротка інформація про кожен крок виконання досліджень, тривалість і послідовність проведення експерименту)*. Указати використовувані прилади, обладнання, тести.

(3) Статистичний аналіз:

У підзаголовку «Статистичний аналіз» автори повинні пояснити, які статистичні методи використано під час аналізу представлених даних у розділі «Результати дослідження», та обґрунтувати їх застосування. Статистичні методи повинні бути описані детально, щоб забезпечити перевірку представлених результатів. Статистичні значення мають бути показані разом із даними в тексті, а також у таблицях і малюнках. У кінці статистичного аналізу автори повинні вказувати рівень значущості та використані статистичні програми.

Звертаємо увагу авторів, що просте перерахування використаних методів дослідження редакція не приймає.

Протокол збору даних, процедури, досліджувані параметри, методи вимірювань й апаратура повинні бути описані досить докладно, щоб дати змогу іншим ученим відтворити результати. Мають бути представлені посилання на використовувані методи. Маловідомі та істотно модифіковані методи повинні бути описані докладно, назви використаних пристроїв – супроводжуватись інформацією про виробника *(назва, місто й країна)*, зазначеного в дужках.

Надання інформації про учасників експериментів вимагає наявності їхньої офіційної згоди. Дослідження учасників експериментів вимагають усвідомленої згоди, документованої в тексті рукопису. За участі дітей в експериментах потрібно мати отриману письмову згоду їхніх батьків, про що зазначаємо в цьому розділі. У звітах щодо експериментів на людях має бути зазначено, чи проводилася процедура відповідно до етичних стандартів відповідального комітету з прав *(експериментів або інституційного регіонального)* або Гельсинської декларації 2008 року.

Редакція залишає за собою право вимагати будь-які вихідні дані від авторів на будь-якій стадії в процесі розгляду або публікації, у тому числі після публікації. Відмова від надання запитуваної інформації може призвести до затримки публікації або скасування прийому.

Результати дослідження. Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (результати досліджень з обов'язковою статистичною обробкою даних потрібно подавати у вигляді таблиць, графіків, діаграм. Дані, які відображаються в таблицях, мають бути суттєвими, повними, достовірними. Заголовок таблиці, назва графіка або діаграми повинні відповідати їхньому змісту. Переказувати словами дані таблиць і графіків неприпустимо. Результати дослідження мають бути обов'язково проаналізовані.

Висновки *(подається коротке формулювання результатів дослідження, осмислення та узагальнення теми, а також перспективи для майбутніх досліджень. Висновки повинні бути лаконічними, конкретними, обґрунтованими, відповідати меті дослідження та впливати з основного змісту роботи).*

Після тексту статті повинен міститися пристатейний список використаних джерел.

Усі джерела зі списку літератури повинні бути процитовані в тексті статті, в іншому випадку відповідний елемент має бути вилучений. Якщо стаття, на яку є посилання, має

цифровий ідентифікатор DOI (<http://www.doi.org/index.html>), його обов'язково потрібно вказувати.

Якщо текст статті українською/російською мовою, то список літератури **повинен складатися з двох частин: «Джерела та література» і «References»**.

Список використаних джерел («Джерела та література») подається після тексту та має бути оформлений відповідно до стандартів бібліографічного опису джерел, використаних під час підготовки статті, виконаний мовою оригіналу та оформлений відповідно до ДСТУ 8302:2015: Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання (<http://lib.pu.if.ua/files/dstu-8302-2015.pdf>).

Список літератури має становити 12–14 сучасних (за останні п'ять років) джерел за проблематикою дослідження. До списку потрібно включати наукові статті українських і зарубіжних авторів. Допускається посилання на власні праці авторів статті (самоцитування), але не більше ніж 25 % від загальної кількості джерел.

При цьому, якщо в переліку використано джерела іноземною мовою, їх не потрібно перекладати українською/російською.

Додатково подається «References» – це дубльований перелік посилань «Джерела та література», оформлений за стандартом **APA** (<http://www.apastyle.org/>) англійською мовою (та/або із застосуванням транслітерації).

Назви кирилических джерел потрібно транслітерувати, далі у квадратних дужках подавати переклад.

Онлайн-конвертер: <http://translit.kh.ua/#passport> (Паспортний КМУ 2010).

Для створення бібліографічних записів посилань для переліку «References» скористайтеся ресурсом:

Міжнародні правила цитування та посилання в наукових роботах : методичні рекомендації / автори-укладачі : О. Боженко, Ю. Корян, М. Федорець ; редкол. : В. С. Пашкова, О. В. Воскобойнікова-Гузева, Я. Є. Сошинська, О. М. Бруй ; Науково-технічна бібліотека ім. Г. І. Денисенка Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» ; Українська бібліотечна асоціація. – Київ : УБА, 2016. – Електрон. вид. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM). – 117 с. – ISBN 978-966-97569-2-3.

ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ

1. Обсяг статті – 10-12 сторінок друкованого тексту (**без нумерації сторінок**). Текстові матеріали повинні бути підготовлені в редакторі MS Word (*.doc).

2. Розмір аркушу – А-4, тип шрифту: Times New Roman; розмір шрифту – 14, звичайний, рядки без переносів (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. Таблиці й малюнки.

*Кількість табличного матеріалу та ілюстрацій повинна бути доречною. Цифровий матеріал подається в таблиці, що має порядковий номер, вирівнювання по правому краю (наприклад: Таблиця 1) і назву (варто друкувати над таблицею посередині жирним шрифтом, наприклад: **Розподіл учнів за рівнем пізнавальної активності**). Текст таблиці подається шрифтом Times New Roman, кегль 12, інтервал 1. Формат таблиць – лише книжковий.*

Рисунок повинен бути єдиним графічним об'єктом (тобто згрупованим). Для рисунків, виконаних у програмі Excel, потрібно додатково до статті відправити файл Excel (97-2003).

Ілюстрації також слід нумерувати; вони повинні мати назви, указані поза згрупованим графічним об'єктом (наприклад: **Рис. 1. Динаміка розвитку пізнавальних інтересів**).

Ілюстративний матеріал обов'язково повинен бути контрастним чорно-білим, спосіб заливки в діаграмах – штриховий).

Формули (зі стандартною нумерацією) потрібно виконувати в редакторі Microsoft Equation. Підписи рисунків та формул повинні бути доступні для редагування. Усі графічні об'єкти не повинні бути сканованими.

5. Назви кириличних джерел потрібно транслітерувати, далі у квадратних дужках подавати переклад.

Онлайн-конвертер: <http://translit.kh.ua/#passport> (Паспортний КМУ 2010).

Для створення бібліографічних записів посилань для переліку «**References**» скористайтеся ресурсом:

Міжнародні правила цитування та посилання в наукових роботах : методичні рекомендації / автори-укладачі : О. Боженко, Ю. Корян, М. Федорець ; редкол. : В. С. Пашкова, О. В. Воскобойнікова-Гузєва, Я. Є. Сошинська, О. М. Бруй ; Науково-технічна бібліотека ім. Г. І. Денисенка Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» ; Українська бібліотечна асоціація. – Київ : УБА, 2016. – Електрон. вид. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM). – 117 с. – ISBN 978-966-97569-2-3.

6. 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).

7. Для своєчасної інформації просимо Вас надсилати **авторську довідку**: відомості подаються без скорочень (прізвище, ім'я, по батькові, наукове звання, посада, місце роботи, адреса, телефон, e-mail).

Якщо стаття не відповідає вищезазначеним вимогам або її науковий рівень недостатній, то редакційна колегія не приймає її для публікації.

Щодо інших питань за консультацією просимо звертатися до відповідального секретаря Кузави Ірини Борисівни (моб. тел. (095)-606-23-46).

Положення про конфіденційність

Імена та електронні адреси, указані користувачами сайту цього журналу, будуть використовуватися лише для виконання внутрішніх технічних завдань цього журналу; вони не будуть поширюватися та передаватися стороннім особам.

УДК

ФОРМИ СПІВРОБІТНИЦТВА ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД

Олена Незбрицька,

аспірант кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна, nezbrytska@ukr.net

DOI: <https://doi.org/10.29038/2415-8143->

Анотації

Мета дослідження. Територіальні громади в світі вже давно визнані одним із найефективніших методів вирішення проблем сталого розвитку на місцях. Досвід багатьох країн світу вказує на те, що органи місцевого самоврядування не об'єднані в територіальні громади не є абсолютно самодостатніми в аспекті ресурсного забезпечення. Стаття присвячена вивченню теоретичних концепцій здійснення співробітництва територіальними громадами. **Методи дослідження.** Представлено аналіз існуючих класифікацій форм співробітництва, визначено спільні та відмінні риси. Представлено аналіз співробітництва територіальних громад України. **Результат.** Наголошено на актуальності подальшого розвитку співробітництва на рівні територіальних громад та окреслено перспективні напрями дослідження в середньостроковій перспективі.

Ключові слова: територіальна громада, співробітництво, договірні відносини, реєстр, форми співробітництва, об'єднання територіальних громад.

Olena Nezbytska. Forms of cooperation of territorial communities. The purpose of the study. Territorial communities in the world have long been recognized as one of the most effective methods of solving the problems of sustainable development on the ground. The experience of many countries of the world indicates that local governments are not united in territorial communities are not completely self-sufficient in terms of resource support. The article is devoted to the study of theoretical concepts of cooperation with territorial communities. **Research methods.** The analysis of existing classifications of forms of cooperation is presented, common and distinctive features are defined. The analysis of cooperation of territorial communities of Ukraine is presented. **Result.** It was emphasized on the urgency of further development of cooperation at the level of territorial communities and outlined perspective directions of research in the medium-term perspective.

Key words: territorial community, cooperation, contractual relations, register, forms of cooperation, association of territorial communities.

Елена Незбрицкая. Формы сотрудничества территориальных общин. Цель исследования. Территориальные общины в мире уже давно признаны одним из самых эффективных методов решения проблем устойчивого развития на местах. Опыт многих стран мира указывает на то, что органы местного самоуправления не объединены в территориальные общины не является абсолютно самодостаточными в аспекте ресурсного обеспечения. Статья посвящена изучению теоретических концепций осуществления сотрудничества территориальными общинами.

Целью статьи является определение теоретических основ исследования сущности форм сотрудничества территориальных общин и определения наиболее популярных в языках настоящего.

Представлен анализ существующих классификаций форм сотрудничества, определены общие и отличительные черты. Представлен анализ сотрудничества территориальных общин Украины. Отмечено актуальность дальнейшего развития сотрудничества на уровне территориальных общин и намечены перспективные направления исследования в среднесрочной перспективе.

Ключевые слова: *территориальная община, сотрудничество, договорные отношения, реестр, формы сотрудничества, объединения территориальных общин.*

Анотація (із виділенням підзаголовків напівжирним шрифтом), структуровану таким чином: мета й методи або методологія дослідження, результати роботи та ключові висновки; метадані (анотації) подаються мовою оригіналу статті та англійською (якщо мова статті англійська, то метадані – англійською й українською/російською). Обсяг української та російської анотацій – до 600 знаків; анотація англійською мовою має бути розширеною – одна сторінка тексту або не менше 1800 знаків; ключові слова – від трьох до десяти, за якими надалі можливо виконати пошук статті.

Вступ (постановка проблеми). Текст статті Текст статті Текст статті

Аналіз наукових публікацій з проблеми дослідження. Текст статті

Мета статті. Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті

Матеріал і методи дослідження. Текст статті Текст статті Текст статті.

Виклад основного матеріалу. Текст статті Текст статті.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті Текст статті

Джерела та література

Чорновол І. Компаративні фронтири: світовий і вітчизняний вимір / І. Чорновол; наук ред. Л. Зашкільняк. Український науковий інститут Гарвардського університету; Інститут критики; Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України. – К.: Критика, 2015. – 376 с.

References

Chornovol, I. (2015). Komparatyvni frontyry: svitovyj i vitchyznianyj vymir. Kyiv: Krytyka. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 10.03.2019 р.

ПРИКЛАДИ

оформлення списку літератури та опублікованих джерел

ЛІТЕРАТУРА Відповідно до вимог ВАК згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання»	REFERENCES Відповідно до міжнародного стандарту з переліку міжнародних стилів оформлення публікацій APA (American Psychological Association (APA) Style)
КНИГИ Шаблон оформлення за стилем APA: Автор. (Рік публікації). Назва книги транслітерована. Місто (повністю): Видавництво. [in Ukrainian (in English, in Russian тощо)]. В А Ж Л И В О: в елементах опису можна використовувати лише прямі лапки (")	
Один автор:	
Чорновол І. Компаративні фронтири: світовий і вітчизняний вимір / І. Чорновол; наук ред. Л. Зашкільняк. Український науковий інститут Гарвардського університету; Інститут критики; Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України. – К.: Критика, 2015. – 376 с.	Chornovol, I. (2015). <i>Komparatyvni frontyry: svitovyy i vitchyznianyj vymir</i> . Kyiv: Krytyka. [in Ukrainian].
де Рибас А. Старая Одесса. Исторические очерки и воспоминания / Александр де Рибас. – Одесса, 1913. – 379 с.	De Ribas, A. (1913). <i>Staraya Odessa. Istoricheskie ocherki i vospominaniya</i> . Odessa. [in Russian].
Два автори:	
Бажан О. Г. Опозиція в Україні (друга половина 50-х – 80-ті рр. XX ст.) / О. Г. Бажан, Ю. З. Данилюк; НАН України. Інститут історії України. – К.: Рідний край, 2000. – 616 с.	Bazhan, O. H., & Danyliuk, Yu. Z. (2000). <i>Opozytsiia v Ukraini (druha polovyna 50-kh – 80-ti rr. XX st.)</i> . Kyiv: Ridnyj kraj. [in Ukrainian].
Від трьох до шести авторів:	
Гроші України / Р. М. Шуст, А. Л. Крижанівський, О. П. Целуйко, В. Є. Швець, О. Д. Вовчак, З. М. Комаринська; Національний банк України. – К.: УБС НБУ; Х.: ТОВ «Видавництво «Фоліо»», 2011. – 502 с.	Shust, R. M., Kryzhanivskiy, A. L., Tseluiko, O. P., Shvets, V. Ye., Vovchak, O. D., & Komarynska, Z. M. (2011). <i>Hroshi Ukrainy</i> . Kyiv: UBS NBU; Kharkiv: Folio. [in Ukrainian].
Якщо більше шести авторів, сьомого і наступних авторів позначають <i>et al.</i>	
Багатотомне видання:	
Економічна історія України: Історико-економічне дослідження: в 2 т. / [ред. рада: В. М. Литвин (голова), Г. В. Боряк, В. М. Геєць та ін.; відп. ред. В. А. Смолій; авт. кол.: Т. А. Балабушевич, В. Д. Баран, В. К. Баран та ін.]; НАН України, Ін-т історії України. – К.: Ніка-Центр, 2011.	Smolii, V. A. (Ed.). (2011). <i>Ekonomichna istoriia Ukrainy: Istoryko-ekonomichne doslidzhennia</i> . (Vols. 1–2). Kyiv: Nika-Tsentr. [in Ukrainian].
Економічна історія України: Історико-економічне дослідження: в 2 т. Т.1 / [ред. рада: В. М. Литвин (голова), Г. В. Боряк, В. М. Геєць та ін.; відп. ред. В. А. Смолій; авт. кол.: Т. А. Балабушевич, В. Д. Баран, В. К. Баран та ін.];	Smolii, V. A. (Ed.). (2011). <i>Ekonomichna istoriia Ukrainy: Istoryko-ekonomichne doslidzhennia</i> (Vol. 1). Kyiv: Nika-Tsentr. [in Ukrainian].

НАН України, Ін-т історії України. – К.: Ніка-Центр, 2011. – 696 с.	
Редактор (без автора):	
Організація українських націоналістів і Українська повстанська армія: Історичні нариси / НАН України; Інститут історії України / С. В. Кульчицький (відп. ред.). – К.: Наук. думка, 2005. – 495 с.	Kulchytskyi, S. V. (Ed.). (2005). <i>Orhanizatsiia ukrains'kykh natsionalistiv i Ukrain's'ka povstans'ka armiia: Istorychni narysy</i> . Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].
Історія Одеси / Колектив авторів. Голов. ред. В. Н. Станко. – Одеса: Друк, 2002. – 560 с. : іл.	Stanko, V. N. (Ed.). (2002). <i>Istoriia Odesy</i> . Odesa: Druk. [in Ukrainian].
Редактор і керівник авторського колективу:	
Національне питання в Україні ХХ – початку ХХІ ст.: історичні нариси / Ред. рада: В. М. Литвин (голова), Г. В. Боряк, В. М. Даниленко, С. О. Довгий, С. В. Кульчицький, Ю. А. Левенець, О. С. Онищенко, В. А. Смолій, В. М. Шаповал; Відп. ред. В. А. Смолій; Кер. авт. кол. Л. Д. Якубова; Авт. кол.: О. Г. Аркуша, В. Ф. Верстюк, С. В. Віднянський, Т. В. Вронська, В. І. Головченко, Г. Г. Єфіменко, В. О. Котигоренко, С. В. Кульчицький, О. Є. Лисенко, О. М. Майборода, І. Г. Патер, Р. Я. Пиріг, О. С. Рубльов, В. П. Щетніков, І. Я. Щупак. НАН України. Інститут історії України. – К.: Ніка-Центр, 2012. – 592 с.	Smolii, V. A. (Ed.). (2012). <i>Natsional'ne pytannia v Ukraini XX – pochatku XXI st.: istorychni narysy</i> . Kyiv: Nika-Tsentr. [in Ukrainian].
Без автора (або ред. колегія)	
Нариси історії української революції 1917–1921 років / Ред. кол.: В. А. Смолій (голова), Г. В. Боряк, В. Ф. Верстюк, С. В. Кульчицький, В. М. Литвин, Р. Я. Пиріг, О. П. Реєнт, О. С. Рубльов, В. Ф. Солдатенко, Ю. І. Терещенко. НАН України. Інститут історії України. – К.: НВП «Видавництво “Наукова думка” НАН України», 2011. – Кн. 1. – 390 с.	Smolii, V. A. (Ed.). (2011). <i>Narysy istorii ukrains'koi revoliutsii 1917–1921 rokiv</i> (Vol. 1). Kyiv: NVP "Vydavnytstvo "Naukova dumka" NAN Ukrainy". [in Ukrainian].
Упорядники	
Українське повсякдення ранньомодерної доби: збірник документів. – Вип. 1: Волинь ХVІ ст. / Упорядн.: Безпалько В. В., Висотін М. Б., Ворончук І. О., Кучерук М. М., Чубик Ю. І.; Наук. ред. І. Ворончук; Ред. кол.: Бездрабко В. В., Гримич М. В., Кулаковський П. М., Однороженко О. А., Ульяновський В. І. НДІ українознавства МОН України; ІДІА України; ГО «Центр досліджень та відродження Волині». – К.: Фенікс, 2014. – 776 с. – (Серія документальних джерел).	Bezpal'ko V. V., Vysotin M. B., Voronchuk I. O., Kucheruk M. M., & Chubyk Yu. I. (Comps.). (2014). <i>Ukrains'ke povsiakdennia rann'omodernoi doby: zbirnyk dokumentiv</i> (Vol. 1: Volyn' XVI st., Seriia dokumental'nykh dzherel). Kyiv: Feniks. [in Ukrainian].
Українські жертви Волині 1938–1944 рр. У картах і таблицях. Володимир-Волинський район / Упоряд. О. Голько, О. Тучак, Н. Халак. НАН України. Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського – Львівське відділення; ТЗОВ Інститут	Holko, O., Tuchak, O., & Khalak, N. (Comps.). (2014). <i>Ukrains'ki zhertvy Volyni 1938–1944 pp. u kartakh i tablytsiakh. Volodymyr-Volyns'kyj rajon</i> . Lviv. [in Ukrainian].

геоінформаційних систем. – Львів, 2014. – 96 с.	
Автор і перекладач:	
Зомбарт В. Евреи и хозяйственная жизнь : авториз. пер. с нем. / Вернер Зомбарт; Г. Гросман (ред. пер.); Межрегиональная академия управления персоналом. – К.: МАУП, 2003. – 229 с.	Zombart, V. (2003). <i>Evrei i hozyajstvennaya zhizn': avtoriz. per. s nem.</i> (G. Grosman, Trans.). Kyiv: MAUP. [in Russian].
Перевидання	
Бойко О. Д. Історія України: Навчальний посібник / О. Д. Бойко. – 5-е вид., доп. – К.: Академвидав, 2014. – 720 с.	Boiko, O. D. (2014). <i>Istoriia Ukrainy: Navchal'nyj posibnyk</i> (5th ed.). Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian].
Частина книги	
Шевченко В. В. Розвиток галузей промисловості / В. В. Шевченко // Економічна історія України: Історико-економічне дослідження: в 2 т. Т.1 / [ред. рада: В. М. Литвин (голова), Г. В. Боряк, В. М. Геєць та ін.; відп. ред. В. А. Смолій; авт. кол.: Т. А. Балабушевич, В. Д. Баран, В. К. Баран та ін.]; НАН України, Ін-т історії України. – К.: Ніка-Центр, 2011. – Розд. 20. – С. 626–632.	Shevchenko, V. V. (2011). Rozvytok haluzej promyslovosti. In V. A. Smolii (Ed.), <i>Ekonomichna istoriia Ukrainy: Istoryko-ekonomichne doslidzhennia</i> (Vol. 1, pp. 626–632). Kyiv: Nika-Tsentr. [in Ukrainian].
ПЕРІОДИЧНІ, ПРОДОВЖУВАНІ ВИДАННЯ, МАТЕРІАЛИ КОНФЕРЕНЦІЙ	
Шаблон оформлення за стилем APA:	
Автор. (Рік публікації). Назва публікації транслітерована [Назва публікації англійською мовою (якщо наявна)]. Назва видання транслітерована – Назва видання англійською мовою, Том (номер) чи (випуск), Сторінки	
Стаття в журналі:	
Донік О. М. Благодійність в Україні (XIX – початок XX ст.) / О. М. Донік // Український історичний журнал. – 2005. – № 4. – С. 159–177.	Donik, O. M. (2005). Blahodiinist v Ukraini (XIX – pochatok XX st.). <i>Ukrains'kyj istorychnyj zhurnal – Ukrainian Historical Journal</i> , 4, 159–177. [in Ukrainian].
Стаття в збірнику:	
Боровой С. Я. Особенности формирования населения мест Південної України в дореформений період / С. Я. Боровой // Історія народного господарства та економічної думки Української РСР. – К.: Наукова думка, 1982. – Вип. 16. – С. 63–68.	Borovoi, S. Ya. (1982). Osoblyvosti formuvannia naseleennia mist Pivdennoi Ukrainy v doreformenij period. <i>Istoriia narodnoho hospodarstva ta ekonomichnoi dumky Ukrains'koi RSR</i> , (16), 63–68. [in Ukrainian].
Силка О. З. Сільські відділення Російського товариства Червоного Хреста в Лівобережній Україні / О. З. Силка // Проблеми історії України XIX – початку XX ст.: Збірник наукових праць / НАН України, Інститут історії України; голова ред. кол. О. П. Реєнт. – К., 2014. – Вип. 23. – С. 234–246.	Sylka, O. Z. (2014). Sil'ski viddilennia Rosijs'koho tovarystva Chervonoho Khresta v Livoberezhnij Ukraini [Rural branches of Russian Red Cross Society in Left-Bank Ukraine] (O. P. Reient, Ed.). <i>Problemy istorii Ukraini XIX-pochatku XX st. – Problems of the history of Ukraine of XIX-beginning XX cc.</i> , (23), 234–246. [in Ukrainian].
Матеріали конференцій:	
Терентьева Н. А. Греческие купцы в Одессе (XIX столетие) / Н. А. Терентьева // Україна – Греція: Історія та сучасність: тези II міжнародної наукової конференції, Київ, 22–24 лютого 1995 р. – К., 1995. – С. 125–128.	Terent'eva, N. A. (1995). Grecheskie kupcy v Odessa (XIX stoletie). Abstracts of Papers '95: <i>Ukraina – Hretsia: Istoriia ta suchasnist.</i> (pp. 125–128). Kyiv. [in Russian].

ЕЛЕКТРОННІ РЕСУРСИ	
Шаблон оформлення за стилем APA:	
Автор. (Рік публікації). Назва публікації транслітерована. [Назва публікації англійською мовою (якщо наявна)]. Назва джерела – Назва джерела англійською мовою, Том (номер, випуск) – якщо вони наявні, Сторінки. Retrieved from адреса сайту	
Губарь О. Одесса – как памятник патриархальным менялам [Електронний ресурс] / О. Губарь. – Режим доступу: http://www.migdal.ru/article-times.php?artid=5673&print=1	Gubar', O. (n. d.). Odessa – kak pamyatnik patriarxal'nym menyalam. Retrieved from http://www.migdal.ru/article-times.php?artid=5673&print=1 [in Russian].
Донік О. М. Благодійність в Україні (XIX – початок XX ст.) [Електронний ресурс] / О. М. Донік // Український історичний журнал. – 2005. – № 4. – С. 159–177. – Режим доступу: http://history.org.ua/JournALL/journal/2005/4/8.pdf	Donik, O. M. (2005). Blahodiinist v Ukraini (XIX – pochatok XX st.). <i>Ukrains'kyj istorychnyj zhurnal – Ukrainian Historical Journal</i> , 4, 159–177. Retrieved from http://history.org.ua/JournALL/journal/2005/4/8.pdf [in Ukrainian].
ДИСЕРТАЦІЇ	
Беліков Ю. А. Купецтво Харківської губернії (друга половина XIX – початок XX ст.): дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Беліков Юрій Анатолійович. – Х., 2003. – 267 с.	Bielikov, Yu. A. (2003). <i>Kupetstvo Kharkiv-s'koi hubernii (druha polovyna XIX – pochatok XX st.)</i> [Merchants of Kharkiv province (the second half of 19 th – beginning of 20 th century)] (Candidate's thesis). Kharkiv. [in Ukrainian].
АВТОРЕФЕРАТИ ДИСЕРТАЦІЙ	
Волоніць В. С. Торговельно-комерційна діяльність греків-купців в Україні (середина XVII–XIX ст.): автореф. дис. ... канд. іст. наук: спец. 07.00.01 «Історія України» / В. С. Волоніць. – Донецьк, 2007. – 20 с.	Volonyts, V. S. (2007). <i>Torhovel'no-komertsijna diial'nist' hrekiv-kuptsiv v Ukraini (seredyna XVII–XIX st.)</i> [Trade and Commerce of the Greek Merchants in Ukraine (middle of XVII–XIX)] (Extended abstract of Candidate's thesis). Donetsk. [in Ukrainian].
Написання обов'язкових елементів оформлення списку літератури англійською мовою	
Редактор / редактори	Ed. / Eds.
Упорядник / упорядники	Comp. / Comps.
Перекладач	Trans.
Тези доповідей	Abstracts of Papers
Матеріали (праці) конференції	Proceedings of the Conference Title
Матеріали II Всеукраїнської конференції	Proceedings of the 2nd All-Ukrainian Conference
Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції	Proceedings of the 5th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference
Матеріали III Міжнародної конференції	Proceedings of the 3rd International Conference
Дис. ... канд. наук	Candidate's thesis
Дис. ... д-ра наук	Doctor's thesis
Автореф. дис. ... канд. наук	Extended abstract of Candidate's thesis
Автореф. дис. ... д-ра наук	Extended abstract of Doctor's thesis

Будемо раді бачити Вас серед авторів нашого журналу!

ISSN 2415-8143

ПЕДАГОГІЧНИЙ ЧАСОПИС ВОЛИНИ

PEDAGOGICAL JOURNAL VOLYN

PEDAGOGICHNIJ CHASOPIS VOLINI

Журнал
№2(13), 2019

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.

Підписано до друку 05.08.2019. Формат 60×84 ¹/₈
Ум. друк. арк. 21,75. Замовлення № 234. 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.