



Scientific journal  
«ECONOMICS AND FINANCE»



AMEET Sp. z o.o., Lodz,  
Poland

# Innovative processes in education

Collective monograph

*The monograph is included in scientometric database RSCI*



AMEET Sp. z o.o.,  
Lodz, Poland  
2017

**AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland**

**Innovative processes in education**

**Science editor:**

***Drobyazko S.I.***

*Ph.D. in Economics, Associate Professor, Professor of RANH*

**Reviewers:**

***Valeriy Okulich-Kazarin,***

*Doctor of Educational Sciences, Professor of Institute of Administration of  
Academy J.Dlugosza in Czestochowa (Poland)*

***Shatalova Nina Ivanovna,***

*Doctor Hab. in Social Sciences, Professor, Head of the Department of Personnel  
Management and Sociology of Ural State Railway University (Ekaterinburg, Russia)*

Innovative processes in education: Collective monograph. - AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland, 2017.- 256 p.

**ISBN 978-617-7214-51-8**

Modern educational system is characterized by dramatic changes in all of its links, aimed at achieving a new quality of education. The concept of modernization of education and strategy define the main priorities of these changes - update the objectives and content of education, educational methods and technologies based on the latest achievements of science teaching and innovative approaches to improve it. The book This textbook contains material that reveals the reasons for the need of educational innovations and their implementation in a professional school in modern conditions; the basic concepts, theories and concepts on which they are based; the nature and patterns of pedagogical innovations.

Collective monograph is intended for politicians, scientists, entrepreneurs, teachers, postgraduate students, students, in the field of educational technology specialists.

**ISBN 978-617-7214-51-8**

© 2017 AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland ®

© 2017 Authors of the articles

© 2017 Drobyazko S.I.

## CONTENT

НАВЧАННЯ УМОВНИМ КОНСТРУКЦІЯМ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ. <b>ОЛЕКСАНДРОВА Г.М.</b> .....	5
ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГУМАННОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ. <b>БЕЗКОРОВАЙНА О.В., ПАВЛЮК Г.С.</b> .....	16
МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ УНІВЕРСАЛЬНИХ ПРИНЦИПІВ ЗАГАЛЬНОЇ ТА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ. <b>БОДРОВА Т.О.</b> .....	26
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МОЛОДІ ДО ПОДРУЖНЬОГО ЖИТТЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ. <b>ДЬОМІНА Г.А.</b> .....	40
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПТУ «ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА» В ПРОЕКЦІЇ ПЕДАГОГІКИ МИСТЕЦТВ. <b>ЗАЙЦЕВА А.В.</b> .....	49
ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ. <b>КАРПЕНКО О.Г.</b> .....	59
ІННОВАЦІЇ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ У РОБОТІ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ УЧНЯМИ. <b>КРАВЕЦЬ Н.П.</b> .....	75
ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ І ТЕХНОЛОГІЙ З ОСНОВ ПІДПРИЄМНИЦТВА. <b>ЛЯШЕНКО М.Ю.</b> .....	91
ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ. <b>МАТВІЄНКО О.В., ДІДУР Н.А.</b> .....	103
ПРИНЦИПИ ТА КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО МІНІМУМУ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ. <b>НІКОЛАЄНКО В.В.</b> .....	117
ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ В УКРАЇНІ. <b>ОВСІЄНКО Л. М.</b> .....	130
ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ РЕАБІЛІТОЛОГІВ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ ОСІБ. <b>ОЛЕКСЮК Н.</b> .....	142
ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ: СУТНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ. <b>ПАНЬКІВ Л.І.</b> .....	152
РОЗГЛЯД ГРАНЕЙ ПОЕЗІЇ З МАЙБУТНІМИ ПЕРЕКЛАДАЧАМИ. <b>ПЕТЬКО Л.В.</b> .....	160
ФОРМУВАННЯ РИНКУ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ В УКРАЇНІ. <b>РОМАНОВА Н.Ф.</b> .....	183
ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: СУЧАСНИЙ ВИМІР. <b>СОЙЧУК Р.</b> .....	199

ЕЛЕКТРОННИЙ ЖУРНАЛ ОБЛІКУ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ. <b>ТИТОВА Н.М.</b> .....	218
СОЦІАЛЬНІ КОМУНІКАЦІЇ В ІНТЕРКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ: ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ. <b>ЧЕРНУХА Н.М., АСЛАНОВ Г.</b> .....	230
НОВІТНІ ПІДХОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН. <b>ЩОЛОКОВА О.П.</b> .....	238

# НАВЧАННЯ УМОВНИМ КОНСТРУКЦІЯМ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**Олександрова Г.М.**

кандидат філологічних наук, доцент

*Національна академія статистики, обліку та аудиту, м. Київ*

**Актуальність.** Процес модернізації освіти у вищих навчальних закладах України спрямований на імплементацію не тільки сучасних технологій, а й на безпосередній радикальний перегляд та оновлення методів, форм навчання іноземним мовам. Головним завданням висувається якісна професійна підготовка майбутніх випускників в умовах університетської освіти.

У площині нашого подальшого розгляду ми здійснюємо підготовку студентів економічних спеціальностей у форматі дисципліни «Іноземна мова» за професійним спрямуванням, чому присвячена низка публікацій вчених [1; 2; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 17; 18; 19], що свідчить про актуальність заявленою нами теми.

Обсервація дидактичних методів та прийомів щодо розуміння умовних конструкцій детермінується поглибленим дослідженням феноменів комунікативної парадигми крізь призму людської діяльності відповідно соціально-побутових спланованих або довільних реалій. Це, у свою чергу, надає підстави сучасним педагогічним студіям для вивчення можливостей перцепції та користування даними синтаксично-семантичними фреймами у межах умовного простору. Проте, недостатньо окресленим залишається висвітлення питання щодо якісного запам'ятовування імплікативних конструкцій у текстовому дискурсі економічного спрямування.

Особливості структурних конститuantів умовних періодів в англійській мові позначені використанням часів (Present Simple, Present Continuous, Past Simple, Past Continuous) в конструкціях з *if*, а не формами майбутнього часу (will do, shall do), як це спостерігається в українській мові. Тому наявність типових помилок у моделюванні окреслених тверджень та визначення шляхів їхнього уникнення й визначає **актуальність** обраної нами теми.

Коригування типових помилок у конструюванні умовних речень та виявлення можливостей найшвидшого розуміння їх особливостей як базового конститuantа прагматично-семантичної системи можуть стати у при нагоді вивчення англомовного дискурсу.

В багатьох філософських аспектах реальні та нереальні періоди репрезентовані як домінантні фігури для теоретичних структур. У цьому відношенні принцип їх роботи полягає у так званому *припущенні*, спричинити які міг тільки докладний аналіз. На думку Т.С. Ковальчук: «Працюючи над головною проблемою щодо (реальних) нереальних конструкцій, можна розглянути її різнобічно: метафізика можливих слів, можливість та віра, можливість та логіка, прагматика розмови, визначеність, двозначність, невпевненість, закон виключення зайвого, факти проти подій, та багато іншого [4, с. 30]».

Умовні конструкції розглядають здебільшого в контексті ідей сучасної антропоцентричної лінгвістики та психолінгвістики, «у фокусі зацікавленості яких перебувають проблеми міжособистісної мовленнєвої комунікації, комунікативного взаємовпливу адресанта і адресата, їх мовленнєві *стратегії*» [5, с. 3; 16]. Психолінгвістика, у свою чергу, передбачає визначення *умовного*, або *імплікативного твердження* як такого, що складає основу з двох симпліфікованих мовних компонентів, пов'язаних між собою логічним зв'язком «*якщо...то...*».

Синтаксична модель умовних реалій позначена функціонуванням двох актів, які знаходяться в непрямій залежності один від одного. Квінтесенція умовної конструкції, що передає варіативність перформації акту є підрядне умовне речення, яке підкреслює цю залежність за допомогою умовних сполучників *if, whatever, as long as, in case*.

### 1. Умовні твердження реального типу. Відсутність форм допоміжного дієслова **to be**.

Структура умовних тверджень в українській мові характеризується наявністю головної та підрядної конструкції у майбутньому часі, у той час, як англійський варіант речень окресленого ґатунку репрезентований підрядною конструкцією у Present Simple та головною у Present Future Simple. Поширеною помилкою моделювання підрядної частини, де семантика позначена характеристикою предмета або групи предметів, чи вказано місце їхнього знаходження є пропуск форм дієслова **to be** (*is, am, are*), або використання Present Future Simple.

*If I **will be** there I will call you.*

*If our manager **will be** abroad I will call you.*

*If he **will be** at the factory he will get some information.*

*If the customers visitors **will be** there HR manager will take documents.*

Тому ми пропонуємо ознайомлення з умовними реальними пропозиціями за допомогою репрезентації двох їхніх частин *окремо*, а саме:

- а) підрядної;
- в) головної.

На нашу думку підрядну частину доцільніше розглядати у формі таблиці та за її межами, одночасно звертаючи увагу на український еквівалент перекладу. При цьому увагу необхідно сконцентрувати на початок речення з **If** та використанням форм допоміжного дієслова **to be**:

Singular (to be)	Plural (to be)
If I <i>am</i>	If we <i>are</i>
If he <i>is</i>	If you <i>are</i>
If she <i>is</i>	If they <i>are</i>
If it <i>is</i>	

*If I **am** at the office... Якщо я буду в офісі...*

*If she **is** in a company... Якщо вона буде в компанії...*

*If he **is** at home... Якщо він буде вдома...*

*If it **is** on the table...Якщо це буде на столі...*

*If they **are** anxious about the prices...Якщо вони хвилюватимуться стосовно цін...*

*If we are at the station ... Якщо ми будемо на станції...i*

*If you are in London ... Якщо ви будете у Лондоні...*

Моделювання головного фрейму не викликає особливих труднощів, тому виділення форми допоміжного дієслова майбутнього часу та інфінітиву сприятимуть удосконаленню набутих навичок конструювання пропозицій у майбутньому часі:

*I will prove it. Я доведу це.*

*She will work over quantitative indicators. Вона працюватиме над кількісними показниками.*

*He will check everything. Він змінить все.*

*Our clerk will take it. Наш робітник забере його.*

*We will meet them. Ми зустрінемо їх.*

*You will see the Nelson's Column. Ви побачите Колону Нельсона.*

Досить комплементарним завданням постає побудова умовних речень пасивного стану. Студенти найчастіше губляться у конструюванні підрядного фрейму з (to be+ Participle II), оскільки саме твердження потребує певного часу для розуміння та поступового його впровадження у активне послугування. Тому ми окреслюємо вживання даних умовних формул у пасивному стані в наступних таблицях ( з формами правильних та неправильних дієслів), використовуючи метод аналогії [12]:

#### *Regular verbs*

Singular (to be done)	Plural (to be done)
If I <i>am worked</i>	If we <i>are succeed</i>
If he <i>is wanted</i>	If you <i>are asked</i>
If she <i>is provided</i>	If they <i>are invited</i>
If it <i>is performed</i>	

#### *Irregular verbs*

Singular (to be done)	Plural (to be done)
If I <i>am given</i>	If we <i>are succeed</i>
If he <i>is sent</i>	If you <i>are asked</i>
If she <i>is known</i>	If they <i>are aimed</i>
If it <i>is broken</i>	

На наш погляд Participle II доцільніше репрезентувати в таблиці у формах-прикладках правильних та неправильних дієслів, оскільки це полегшить завдання студентам добирати відповідну форму дієслова-дії, ніж користуватися канонічною формулою V<sub>3</sub> або V ( ed).

*If I am given more responsibility... Якщо мені нададуть більше відповідальності*

*If she is provided with all necessary facilities... Якщо її забезпечать необхідним устаткуванням...*

*If he is sent abroad... Якщо його відправлять за кордон...*

*If it is performed properly... Якщо це зроблять правильно...*

*If they are invited... Якщо їх запросять...*

*If we are succeed in management... Якщо ми досягнемо успіху у керуванні*

*If you are asked about... Якщо вас запитують...*

Головна модель може бути представлена пасивною і активною формою дієслова у майбутньому часі. Якщо даний конститuant умовного речення

містить пасивну форму дієслова у майбутньому часі, то виникає необхідність наголосити на його структурі:

<b>Singular (will be done )</b>	<b>Plural (will be done)</b>
<i>I will be trusted</i>	<i>We will be encouraged.</i>
<i>He will be met</i>	<i>You will be informed</i>
<i>She will be called</i>	<i>They will be taken</i>
<i>It will be completed.</i>	

*I will be trusted more. Мені більше довірятимуть*

*She will be called about the next steps... Їй повідомлять про наступні кроки.*

*He will be met by our companions... Наші компаньйони зустрінуть його.*

*It will be completed... Це завершать.*

*They will be taken by a car... Їх відвезуть на машині.*

*We will be encouraged... Нас підтримають.*

*You will be informed... Вас проінформують.*

Розглянувши два структурних конститунта окремо, можна запропонувати студентам поєднати їх, та зробити переклад усього речення.

*If I am given more responsibility I will be trusted more.*

*If she is provided with all necessary facilities she will be called about the next steps.*

*If he is sent abroad he will be met by our companions.*

*If it is performed properly it will be completed.*

*If they are invited they will be taken by a car.*

*If we are succeeded in management we will be encouraged.*

*If you are asked about you will be informed.*

Підвалиною вдалого усвідомлення та засвоєння граматичних моделей умови вважаємо імплементацію найефективнішого прийому моделювання умовних фреймів – використання дидактичного матеріалу – карток з формами дієслова **to be**, та карток з формами Participle II, при цьому колір наочності не повинен бути одним. Диференційовані операції та візуалізація даного аспекту сприяє найкращому запам'ятовуванню підрядної та головної складових окремо і компліятивно.

## **2. Умовні твердження реального типу. Відсутність -s/-es**

Великі труднощі виникають під час моделювання умовних тверджень з дією, репрезентованою 3 особою однини. Причина у тому, що студенти зосереджені на наданні швидкого перекладу таких пропозицій і не замислюються над їхньою правильною побудовою, хоч знають правило.

Приміром:

1) *Якщо вона зустрінеться з менеджером*

*If she receive managers...*

2) *Якщо цей будинок продадуть за 5000 дол.....*

*If this house go for 5000...*

3) *Якщо генеральний директор приїде вчасно...*

*If the CEO come in time...*

Загалом, конструювання даних фреймів репрезентують у вигляді двох складових одночасно: підрядну та головну. Ми позиціонуємо вирішення даного



питання за допомогою таблиці, де чітко прослідковується структура підрядної пропозиції з прийменником умовності:

V s	V(i)es
If he remains	If he comes
If she pays	If she tries
If it works	If it goes

*If she pays much more...Якщо вона заплатить більше...*

*If he remains there...Якщо він залишиться тут...*

*If it works directly...Якщо це працюватиме за призначенням...*

*If she tries to do it...Якщо вона спробує вчинити так...*

*If he comes...Якщо він приїде...*

*If it goes by...Якщо його продадуть ...*

Головне твердження можна розглядати у компіляції з підрядним:

*If she pays much more, she will make a purchase.*

*If he remains there, the company will get benefits.*

*If it works directly, it will prevent us from bankruptcy.*

*If she tries to do it she will get her aim.*

*If he comes in time everyone will take it into consideration.*

*If it goes by some pounds we will be able to buy*

### 3. Умовні твердження реального типу. Відсутність do/-does

Структуризація заперечних умовних реальних періодів, характеризується певними складнощами, а саме відсутністю допоміжних дієслів do/does. Під час моделювання даних реалій студенти механічно додають до дієслова – дії частку not, порушуючи усталену граматичну і синтаксичну закономірність. Ми пропонуємо репрезентувати заперечні умовні формули у наступних таблицях, наголошуючи при цьому на чіткій порядку слів у твердженнях. За аналогією можна побудувати відповідні речення з іменниками множини або однини.

<b>Singular don't (do)</b>	<b>Plural don't (do)</b>
If I don't take	If we don't spend
If I don't have	If we don't accept
If I don't suggest	If we don't have
If I don't promise	If you don't send
If I don't consider	If you don't impress
If I don't miss	If you don't miss
If I don't reduce	If they don't watch
If I don't remind	If they don't discover
	If they don't reveal

*If they don't stand some losses they will go off.*

*If we don't have bad consequences we will go through this way.*

*If the companies don't reduce the commodities quantity it will cause the problems on the market.*

*If you don't consider all consequences you shall not reach your aim.*

<b><i>If she doesn't (do)</i></b> If she doesn't make If she doesn't get If she doesn't take If she doesn't miss	<b><i>If he doesn't (do)</i></b> If he doesn't make If he doesn't get If he doesn't take If he doesn't miss	<b><i>If it doesn't (do)</i></b> If it doesn't make If it doesn't get If it doesn't take If it doesn't miss
--	---	---

*If she doesn't get any money...Якщо вона зовсім не отримає свої гроші..*

*If he doesn't make much mess...Якщо він не здійме багато метушні...*

*If it doesn't take...Якщо це забере...*

*If she doesn't get any money she will search other way of surviving.*

*If he doesn't make much noise nobody will notice his coming.*

*If it doesn't take much time everything will be done properly.*

### **5. Умовні речення (I) нереального типу. Використання форми допоміжного дієслова to be (was).**

Умовні нереальні моделі I типу репрезентують ситуативний простір з малою вірогідністю перформанції дії. Вони відносяться до контексту теперішнього часу. Мало хто окреслює це положення, втім, воно постає найголовнішим компонентом правильної побудови даних фреймів. Структура умовних тверджень (I) нереального типу в англійській мові характеризується наявністю форми Present Conditional Mood (were) в підрядній конструкції, у той час, головна конструкція містить Present Subjunctive II (should do, would do). Поширеною помилкою моделювання підрядної частини, де семантика позначена характеристикою предмета або групи предметів, чи вказано місце їхнього знаходження є використання форм дієслова to be (was для однини), замість were.

If **I was** at the party I should talk shop.

If **she was** right she would behave another way.

На жаль під час пояснення даних нереальних конструкцій, приміром, вказують тільки на модель «If I were you» забуваючи про позиціонування займенників третьої особи однини. Зазвичай багато викладачів на курсах або лінгвістичних школах підтримують думку щодо відходу від вивчення правил, натомість пропонуючи оволодіння граматичними канонами за допомогою впровадження великої кількості практичних завдань. Ми поділяємо таку точку зору, але без наочної демонстрації та глибокого аналізу складних семантичних утворень неможливе їх ефективно засвоєння.

Вживання умовних речень I нереального типу представлено у наступній таблиці:

<b>Singular (were)</b> If I were If he were If she were If It were	<b>Plural (were)</b> If we were If you were If they were
--	---

*If **I were** at the factory... Якби я був на фабриці...*

*If **she were** self-confident ...Якби вона була самовпевненою..*

*If **he were** a businessman... Якби він був підприємцем..*

*If we were abroad...Якби ми були за кордоном...*

*If you were there...Якби ви були там...*

*If they were more careful....Якби вони були уважніші...*

Головну частину вважаємо за доцільне репрезентувати окремо наголошуючи на вживанні Present Subjunctive II ( should do, would do):

<b>Singular(would do)</b>	<b>Plural (would do)</b>
I should discuss	We would put up
He would hire	You should avoid
She would make	They would convince
It would occur	

*I should discuss this issue with the staff Я б обговорив це питання з персоналом.*

*She would make an assignment.Вона б підписала угоду.*

*He would hire the public relation manager*

*We would put up at the downtown commercial hotel*

*You should avoid making a business plan.*

*They would convince their partners to postpone the meeting.*

Під час поєднання підрядної та головної частин необхідну увагу потрібно зосередити саме на узгодженні часів (Past Simple+ Future in the Past), оскільки вся структура англійської мови підпорядковується правилам узгодження часів.

*If I were at the factory I should discuss this issue with the staff.*

*If she were self-confident she would make an assignment.*

*If he were a businessman he would hire the public relation manager.*

*If we were abroad we would put up at the downtown commercial hotel.*

*If you were there you should avoid making a business plan.*

*If they were more careful they would convince their partners to postpone the meeting.*

Але, компіляцію двох компонентів умовної нереальної конструкції вважаємо недостатнім. Невід'ємним її конститuantом постає контекст, детермінований теперішнім часом. Він надає можливість робити припущення з позиції минулого часу ( Present Simple - Past Simple).

**She is not a director of a company.** *If she were a director of a company she would run a company producing biotech drugs.*

**The vote is advisory.** *If it were with binding force, shareholders would make up their mind.*

**A logo is not a straightforward guarantee.** *If a logo were not a straightforward guarantee it would be a signal for consumers.*

New facilities are contemporary. *If they were old we wouldn't check software.*

**6. Умовні речення (I) нереального типу. Утворення заперечних умовних тверджень.**

Як було зазначено раніше, виникають певні труднощі у формулюванні заперечних умовних реальних пропозицій, що характеризується відсутністю допоміжних дієслів do/does. За канонами структуризації англійської мови заперечні твердження (I) нереального типу містять у підрядній частині допоміжне дієслово did + not та інфінітив ( окреслено дію). Розповсюдженою

помилкою є приєднання до дієслова – дії, що стоїть у минулому, а радше й теперішньому частку *not*. Наприклад:

**The competition is increasing.** If the marketers *not came up* with more intensive ways they wouldn't attract customers.

**High-incomed women spend a high proportion their income on the theatres.** If they *not spend* their income on the theatre they would give it to charities.

**They accept high prices for quality products.** If they *accepted not* high prices for quality products everything would change.

Конструювання заперечних тверджень (I) нереального типу можна запропонувати у вигляді таблиці з деякими прикладами:

Singular (didn't do)	Plural (didn't do)
If I didn't accept	If we didn't
If he didn't pay	If you didn't
If she didn't make	If they didn't
If it didn't occur	

*If I didn't accept an invitation... Якби я не прийняв пропозицію...*

*If she didn't make decision... Якби вона не прийняла пропозицію...*

*If he didn't pay taxes... Якби він не оплатив податки ...*

*If it didn't occur... Якби це не трапилось...*

*If we didn't limit ... Якби ми не обмежили...*

*If you didn't report... Якби ви не звітували...*

*If they didn't cut out... Якби вони не скоротили...*

Головна частина заперечних тверджень (I) нереального типу містить Present Subjunctive II ( should do, would do):

*If I didn't accept their request they would express their disappointment.*

*If she didn't make decision her plan due to staff hiring would fail.*

*If he didn't pay taxes he would be imprisoned.*

*If it didn't occur the workers would demand working conditions changing.*

*If we didn't limit promotional campaign people would know more about products.*

*If you didn't report to your CEO about prices increasing he would find it out himself.*

*If the companies didn't cut their workforce there wouldn't be so many rebellions.*

Під час оформлення даних граматичних структур необхідно наголосити на обов'язкову наявність контексту.

**Watermark is a supplier of quality stationery and writing accessories to our shop.** *If it didn't supply stationery and writing accessories to us we wouldn't find another supplier.*

**He has a great experience in a team building.** *If he didn't get it we would not invite him.*

**They always arrange meetings.** *If they didn't arrange it the final specifications and budget wouldn't be agreed.*

**Several web agencies usually contact to obtain tenders.** *If they didn't contacted they wouldn't develop and maintain a new site.*

**The network companies take their strong position in the market.** *If they didn't offer quality items they would become bankrupts.*

**7. Умовні речення (II) нереального типу. Відсутність розуміння студентами диференціації між умовними пропозиціями другого і третього типу.**

Складність сприйняття та усвідомлення умовних речень (II) нереального типу позначається тим, що неможливо провести диференціацію між даними моделями та нереальними твердженнями (I) типу. В англійській мові вони несуть різне семантичне навантаження, але їх переклад українською мовою звучить однаково: «Якби у мене були гроші, я б купив будинок» або «Якби компанії не скоротили кількість робочих місць, люди б не втратили роботу». Ці «труднощі перекладу» бентежать багатьох студентів. Тому ми вважаємо за необхідне наголосити, що нереальні конструкції (I) типу пов'язані саме з контекстом у теперішньому часі, у той час, як нереальні пропозиції (II) типу репрезентують контекст у площині минулого часу. Контексти і є та підказка, яка допоможе студентам економічних спеціальностей зрозуміти глибше цей аспект.

Звичайно, можна підкреслювати постійно, що перший тип нереальних умовних речень це гіпотеза, нездійснені мрії, що стосуються теперішнього або майбутнього просторового часу. Другий тип нереальних умовних речень, детермінує констатацію та нездійсненність подій, які змінити неможливо: це теж наші думки, мрії, припущення, що відносяться до минулого. Однак без візуалізації, а саме, без посилання на конкретну інформацію визначити стратегію майже неможливо.

Моделювання гіпотетичних тверджень відбувається з позицій минулого часу, репрезентованого невеличким текстовим дискурсом.

Структура нереальних пропозицій (II) типу містить у підрядному конститутанті Past Subjunctive II ( Past Perfect), а у головному- Conditional II, Past – should (would,might, could) + Perfect Infinitive. Комплементарність даних граматичних компонентів на наш погляд доречно досліджувати окремо у таблицях:

**а) підрядна частина**

**Regular verbs (had done)**

<i>If I had suggested</i> <i>If he had persuaded</i> <i>If she had offered</i> <i>If It had happened</i>	<i>If we had prevented</i> <i>If you had received</i> <i>If they had determined</i>
---	---

**Irregular verbs (had done)**

<i>If I had broken</i> <i>If he had spoken</i> <i>If she had kept</i> <i>If It had brought</i>	<i>If we had come</i> <i>If you had bought</i> <i>If they had found</i>
---	---

**в) ГОЛОВНА ЧАСТИНА**

<i>Would have done</i> <i>I would have determined</i> <i>He would have discussed</i> <i>She would have observed</i> <i>It would have happened</i>	<i>Would have done</i> <i>We would have thought</i> <i>You would have brought</i> <i>They would have completed</i>
---	---

If I had suggested... Якби я пропустив, що...  
If he had persuaded... Якби він переконав...  
If she had offered... Якби вона запропонувала...  
If we had prevented... Якби ми зробили вигляд...  
If you had received... Якби ви отримали...  
If they had determined... Якби вони визначили...  
If it had happened... Якби це трапилось...

**Mr. Jones didn't run the corporation two years ago.** *If he had run the company he would have gained some experience in it.*

**Fewer consumers bought items on the internet.** *If there had been better security more consumers would have shopped there.*

**The reason of was clear.** *It the counterfeiters hadn't taken profits from it such business wouldn't have been hard to stop.*

**The project was not completed.** *If the key team members hadn't wasted time dealing with paperwork everything would have been ready.*

Отже, на підставі викладено, можна констатувати, що навчання умовним конструкціям студентів економічних спеціальностей потребує ретельного аналізу граматичних та синтаксичних закономірностей тверджень такого гатунку. Окреме опрацювання складових компонентів умовних моделей сприятиме їх найефективнішому розумінню та використанню на практиці.

#### Література:

1. Безкоровайна О.В.Пріоритетні тенденції розвитку методики викладання іноземних мов та культур в контексті особистісно орієнтованого підходу / О.В.Безкоровайна // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2014. – № 9. – С. 17–21.
2. Вернидуб Р.М. Організація професійної підготовки в провідних університетах України / Р.М.Вернидуб // Гілея : наук. вісник. – 2012. – № 60 (5). – С. 566–570.
3. Іщенко Т.М. Відбір та організація аудіоматеріалів для навчання ділового англійського мовлення студентів економічних спеціальностей / Т.М.Іщенко // Вісник КНЛУ, Серія «Педагогіка та психологія»,2001. – Вип.4. – С. 112–120.
4. Ковальчук Т.С. Нереально-условные парцеллированные периоды / Т.С.Ковальчук // Наукові записки Кіровоградського ДПУ ім. В. Винниченка. – Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2001. – Сер.: Філологічні науки (мовознавство). – Вип. 31. – С. 210–212.
5. Ковальчук Т.С. Система нереальних умовно-наслідкових періодів в англійській мові : автореф. на здобут. наук. ступеня канд. філол. наук. : спец. 10.02.04 – «Германські мови (англійська мова)» / Т.С.Ковальчук. – Одеса, 2008. –23 с.
6. Олександрова Г.М. Посібник з практичної граматики англійської мови для студентів вищих навчальних закладів економічного спрямування / Г.М. Олександрова; НАСОА.– К.:ТОВ «АвгустТрейд»,2015.–80 с.
7. Олександрова Г.М. Реалізація семантичного потенціалу креолізованих текстів як сублімаційних моделей / Г.М. Олександрова // Наук. вісник МГУ. Серія :Філологія. – 2015. – Вип. 17(2). – С. 65–67.
8. Петько Людмила Василівна. Англійська мова за професійним спрямуванням зі спеціальності 6.030601 «Менеджмент» (управління персоналом). Програма навчальної дисципліни для ВНЗ / Л.В. Петько [за ред. В.І. Гончарова]. – НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 88 с.

9. Петько Л.В. Иноязычное обучение будущих менеджеров образовательной сферы в условиях университетской подготовки // *Инновации в образовании*. – 2013. – № 12. – С. 36–45. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7868>
10. Петько Л.В. Концепция создания учебных пособий для вступительного экзамена в магистратуру по иностранному языку профессиональной направленности / Л.В.Петько // *Инновации в образовании*. – 2014. – № 4. – С. 63–74. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7848>
11. Петько Л.В. Навчально-методичний комплекс «Англійська мова» зі спеціальності 6.030601 «Менеджмент» (управління персоналом), напрям підготовки 0306 «Менеджмент і адміністрування»: навч.-метод. посібник для ВНЗ / Л.В. Петько [за ред. професора В.І.Гончарова]. – К. : «Талком», 2013. – 182 с.
12. Петько Л.В. Метод аналогії як засіб підвищення якості процесу навчання в умовах університету / Л.В.Петько // *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Вип. 2. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2016. – С. 158-163. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11617>
13. Петько Л.В. Педагогічна сутність у визначенні поняття «освітнє середовище» / Л.В. Петько // *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-тет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. пр.* – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 34. – С. 109–118. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7452>
14. Петько Л.В. Підготовка нового педагога-економіста – виклик сучасній педагогічній університетській освіті (на прикладі створення нових навчальних програм з іноземної мови за фахом зі спеціальності 6.030601 «Менеджмент (управління персоналом)» / Л.В. Петько // *Вісник Інституту розвитку дитини*. Вип. 27. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. – С. 95–101. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7832>
15. Петько Л.В. Програма вступного випробування з іноземної мови (англійська, німецька, французька) за професійним спрямуванням для вступників до магистратури НПУ ім. М. П. Драгоманова: метод. вказівки для студентів, бакалаврів та викладачів ВНЗ / Петько Л.В., Ніколаєнко В.В.; за ред. Гончарова В. І. – 2-ге вид., доп. і випр., 2011. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 76 с.
16. Петько Л.В. Філософсько-лінгвістичні ідеї розуміння міжлюдської комунікації у соціальному середовищі / Л.В. Петько // *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна» : зб. наук. праць. – Острог : Вид-во Національного ун-ту «Острозька академія», 2015. – Вип. 53. – С. 309–312. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7827>
17. Oleksandrova G. Fundamentals of Scientific and Technical Prose Editing / G.Oleksandrova, N.Diukanova // *IntellectualArchive*. – Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada). – 2016. – November/December. – Vol. 5. – No. 6. – PP. 91–99. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/12115>
18. Oleksandrova Galina. The Passive Voice tenses in teaching of students' economic specialties via chart-tables /Galina Oleksandrova // *Actual problems of globalization: Collection of scientific articles*. – Midas S.A.,Thessaloniki, Greece, 2016. – P. 226–229. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11307>
19. Oleksandrova G.M. Using of the intermediate audio texts as listening units at the practicals on listening for students-economists / G.M. Oleksandrova // *Trends in der Entwicklung der nationalen und internationalen Wissenschaft: Sammelwerk der wissenschaftlichen artikel*. – Verlag SWG imex GmbH, Nürnberg, Deutschland, 2016. – S. 312–315. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/12556>

# ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГУМАННОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**Безкоровайна О. В.,**  
доктор педагогічних наук, професор

**Павлюк Г. С.**

здобувач кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи  
*Рівненський державний гуманітарний університет (Україна, м. Рівне)*

**Актуальність дослідження.** Сучасна соціально-економічна ситуація, що склалася в нашій країні, потребує сутнісних змін в усіх сферах суспільного життя, в тому числі й в освіті. Нагальні вимоги до сучасних освітніх установ були сформульовані в Законі України «Про освіту» та конкретизовані в Національній доктрині освіти, де виділено одне з головних завдань – стимулювання та розвиток інноваційних процесів. Інновації в освіті пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Відтак, характерною ознакою сучасної педагогіки постає інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому [1, с. 1].

Тому метою наших наукових розвідок є вивчення технології формування гуманної спрямованості молодших школярів, дослідження проблеми формування гуманної спрямованості молодших школярів з урахуванням специфіки молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Науковий термін «технологія виховання» вперше ввів в педагогічну науку А. С. Макаренко, а Я.А.Коменський бачив технології в ідеалі як досконалий метод виховання. Виховні технології – відбивають систему конкретних засобів впливу на школяра, учнівський колектив на науковій основі і спрямовані на досягнення виховної мети та удосконалення педагогічної діяльності.

Зауважимо, що технологія виховання – це строго обґрунтована система педагогічних засобів, форм, методів, їх етапність, націленість на вирішення конкретного виховного завдання. Кожне завдання має адекватну технологію виховання (А.С.Макаренко). Предмет технологій виховної роботи – це конструювання системи виховного процесу, виходячи із заданих виховних установок (виховні орієнтири, цілі і зміст виховання).

Поняття «гуманна спрямованість» використовується для відображення внутрішнього світогляду особистості. Концептуальне осмислення гуманної спрямованості має відображення в працях філософів, психологів та педагогів. Гуманна спрямованість належить до тих категорій, що активно використовується у повсякденній взаємодії людини з іншими людьми не залежно від того де вона перебуває. Проте проблема формування гуманної спрямованості молодших школярів ще не була предметом психолого-педагогічного дослідження, вчені розглядали лише окремі компоненти цієї загальнолюдської морально-духовної цінності.

На думку О.Безкоровайної, забезпечити розвиток гуманної особистості здатні толерантні вчителі, які щиро люблять дітей, пробуджують в них гуманні почуття, а не лише дають знання, уміння й навички. Толерантність педагога



виявляється у його вмінні сприймати дитину не критично, а з оптимізмом, вірою в її природі можливості й успіхи, взаємодіяти без примусу, виявляти повагу й довіру, терпляче ставлення до помилок і поведінки учнів, як до вікового процесуального явища, що згодом минеться [2, с. 54; 3; 13].

Плануючи свою роботу із дітьми молодшого шкільного віку ми звертали особливу увагу на вікові особливості цього періоду життя учнів, розуміючи під цим те що, в дітей молодшого шкільного віку домінуючими є переважно ігрові форми діяльності. Ми розробили технологію формування гуманної спрямованості молодших школярів відповідно для кожного класу початкової школи (1, 2, 3, 4 класи).

При цьому враховувалось, що вікова група «молодший шкільний вік» включає вихованців віком від 6 до 10 років. Тому в ході дослідження методи, форми і прийоми виховної роботи, які застосовувалися в індивідуальному порядку, ми диференціювали пропорційно віку за принципами:

- від морального вибору за підказкою – до самостійного;
- від теоретичних знань до практичних вчинків;
- від моральної оцінки вигаданих персонажів – до самооцінки;
- від дихотомічного мислення «правильн» – «неправильно» – до

свідомого і обґрунтованого.

Молодші школярі легше усвідомлюють вчинки та їхні мотиви інших людей, ніж свої власні. Тому виокремлення мотиву вчинку, роз'яснення дитині його правильності в різних типових ситуаціях – важливе завдання дорослих. Навчаючись бачити добре у вчинках інших, дитина потроху навчиться розуміти й усвідомлювати мотив, яким інший чи вона сама керувались, роблячи хорошу справу. Молодшому школяреві властивий розрив між знанням моральних норм і відповідною поведінкою. Ця схильність – вікова особливість дитини, котра лише вчиться орієнтуватися в розмаїтті життєвих ситуацій, співвідносити наявні в неї уявлення з життям, реальними вчинками і конкретною поведінкою. Обговорюючи життєві ситуації, важливо так будувати розмову з молодшими школярами, аби про добрі вчинки говорила не сама дитина, яка їх здійснила, а інші. Якщо про свої соціально значущі вчинки розмірковує учень, а дорослий ще й заохочує його, то мотив самоцінності моральної норми може трансформуватись у бажання отримати похвалу тощо. Школярикові імпонує, що з ним, як із дорослим, говорять про серйозні речі – не лише про оцінки й ігри, а й про те, що хвилює дорослих, про події в країні і світі, про взаємини дорослих. Однак про серйозне з дітьми слід говорити просто, прагнучи звертатись до їх власного життєвого досвіду, до прочитаних ними книжок, побаченого по телевізору, діючи при цьому не лише на свідомість малюка, а й на його почуття [5, с. 10–11].

Гуманно спрямована особистість розвивається в процесі свідомої творчої моральної діяльності, яка розгортається під впливом переконання як провідного і адекватного цій меті виховного методу. Психологічним стержнем діяльності виступає довільне прийняття морального рішення. На думку І.Беха, механізм такого прийняття є справжнім «каменем спотикання», який не може до кінця подолати сучасна психологічна наука [4, с. 23; 9; 11; 12].

*Корекційний курс «Крок вперед» (1 клас).* Протягом експерименту з родинами першокласників було проведено серію батьківських зборів, де за «круглим столом», у теплому дружньому колі родини разом із вчителями знайомились із родинними звичаями кожної дитини, працювали над становленням дружньої атмосфери в колективі учнів та батьків. Після знайомства з родинами ми дійшли висновку про необхідність продовження роботи у таких напрямках:

- формувати ціннісне ставлення до людей, культуру спілкування засобами рідної мови;
- розвивати пізнавальні інтереси та активне ставлення до суспільного життя, природи, Батьківщини та мистецтва на основі традицій, звичаїв українського народу;
- залучати дітей до скарбниць української культури;
- вивчати інтереси і потреби сім'ї школяра, вдосконалювати зв'язки з нею.

Для реалізації цих завдань ми зупинились на нетрадиційних формах роботи, що сприяють розвитку мотиваційної сфери, сфери спілкування та пізнання навколишнього світу. Виявилась необхідність використання резервів мовленнєвого розвитку дитини. Зважаючи на специфічні риси, що характерні дітям молодшого шкільного віку, виділяються певні типи особистісної цінності (модальності):

- реального практичного застосування (діяч);
- пізнання та навчальної діяльності (Пізнайко);
- спілкування та взаємодії (співрозмовник);
- «свого світу» (уява, гра, фантазії – чарівник).

Визначення особистісної ціннісної сфери не має на меті розподіляти дітей за цими ознаками, але дає можливість надати кожній дитині суттєву індивідуальну підтримку та допомогу.

Зрозуміло, що кожен тип не існує в «чистому вигляді», до домінуючої ролі приєднуються супутні характеристики інших типів. Отже, були розроблені види завдань на заняттях, що сприятимуть формуванню комунікативної самореалізації учня та сприятимуть розвитку учня-гуманіста. У навчальному процесі залучали дітей до безпосереднього гуманного спілкування з елементами драматизації. Можна виділити значну роль ігор-драматизації, ігор-інсценізацій у розвитку комунікативної, художньої, ціннісної, творчої, пізнавальної сфер дитини. Тому акцент пропедевтичної роботи спрямовували саме на цей вид діяльності, який виявився ефективним та оптимальним під час формування гуманної спрямованості учнів першого класу.

Побачивши актуальність зазначеного напрямку роботи, продовжили її у 2 класі. Насамперед, у зв'язку з тим, що молодшим школярам не завжди відомі знання про людину, самих себе, механізми конструктивної взаємодії з оточуючими, нами був розроблений *розвиваючий курс «Вчимося розуміти себе та інших»*. Внутрішні регулятори гуманної спрямованості, система ставлення до оточуючих, навички взаємин, спілкування у молодших школярів лише починають формуватися у цьому віці і тому доцільно розпочинати цей процес

ознайомлення їх із сутністю та значенням самих понять. Цей курс передбачає оволодіння вихованцями системою знань, умінь і навичок, механізмами взаємопізнання, взаєморозуміння (ідентифікації, рефлексії, емпатії). Розвиваючий курс складається з двох розділів: «Я – неповторна людина», «Я і спілкування у моєму житті». Кожне заняття включає теоретичний блок та низку практичних вправ, тестів, ігор, тренінгів міжособистісної взаємодії під час виконання яких школярі оволодівають необхідними навичками самоаналізу і саморозуміння, розуміння інших людей. Означені заняття сприяють формуванню у вихованців власної думки; засвоєнню знань і вмінь конструктивного спілкування і взаємодії; опануванню навичками саморегуляції емоційного стану, настрою.

Даний курс було складено з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів і спирається на принципи особистісно орієнтованого виховання обґрунтовані І. Бехом:

– принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій передбачає створення таких соціальних умов, за яких вихованцем у взаєминах із дорослими засвоюються соціальні норми поведінки;

– принцип особистісно розвивального спілкування потребує розуміння, визнання і сприйняття особистості вихованця як рівноправного партнера в умовах співпраці й відкидає маніпулятивний підхід до неї;

– принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості – здійснюється на основі формування моральної поведінки, не орієнтованої на зовнішнє підкріплення; пов'язується із виробленням узагальненого емоційного ставлення до змісту ситуації, події, явища, яке регулює поведінку особистості;

– принцип систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків допомагає усвідомлювати моральні норми, сприяє формуванню здатності передбачати результати своїх дій, позитивно позначається на виробленні навичок поведінки, а також на подоланні миттєвих прагнень, станів, бажань.

На заняттях розвиваючого курсу активність дітей виявляється в розумовій діяльності. Протягом заняття вони слухають, відповідають на запитання, розповідають, спілкуються, створюють життєві ситуації, думають, порівнюють, встановлюють причинні зв'язки і залежності, узагальнюють, роблять висновки. Діти мають справу тільки зі словом, яке іноді супроводжується наочністю. Рухова активність дитини на цих заняттях обмежена. Усе це призводить до розумового напруження, швидкої стомлюваності дитини, потребує від неї певних вольових зусиль. Ось чому заняття з розвитку гуманної спрямованості проводять зранку, коли діти ще не стомлені. До того ж, заняття слід проводити цікаво, в захоплюючій ігровій формі на добре знайомому дітям матеріалі.

Однією з ефективних умов формування гуманної спрямованості є методика незакінчених речень, метод «Бесіда», методика незакінченого оповідання, методика асоціативних зв'язків. Основний зміст методик має на меті реалізацію формули: «Знаю і дію відповідно до наявних знань». У роботі з молодшими школярами основні зусилля спрямовуються на розв'язання таких завдань: створення у групі атмосфери довіри, взаємодопомоги,

доброзичливості, формування позитивного ставлення до себе, оточуючих; ознайомлення з основними емоціями, усвідомлення власних емоційних станів та розпізнавання емоційних станів інших людей; формування умінь встановлювати контакти; знаходити шляхи виходу із конфліктних ситуацій; розвиток здатності до емпатії, рефлексії; розвиток комунікативних умінь. У процесі тренінгових занять діти накопичують досвід «проживання» та фіксації на певних почуттях, де вихованець поступово вибудовує свій індивідуальний «емоційний фонд», за допомогою якого зможе успішно орієнтуватися у власних почуттях та почуттях інших людей, говорити про них, шукати прийнятні й доречні способи їх прояву, можливості оволодіти ними. Це виступає певною мірою як міцна база для формування здатності керувати своїм емоційним станом. Застосування методик сприяє відпрацюванню навичок взаємодії, підвищенню самооцінки, самоповаги молодших школярів, формуванню у них умінь виявляти почуття один про одного та позитивно сприймати оточуючих, що, відповідно, є підґрунтям їхнього успішного гуманного зростання.

Серед форм роботи, що сприяють розширенню знань молодших школярів про гуманну спрямованість особливого значення ми надавали реалізації факультативного курсу «Я себе вдосконалюю» (3 клас). Структура занять передбачає викладення теоретичного матеріалу в поєднанні з практичними вправами, іграми, елементами тренінгу, дискусіями, аналізом ситуацій, методиками вивчення дітьми своїх особистісних якостей, складання самохарактеристик, тестами тощо. Під час занять застосовувалися такі техніки самопізнання, як аналіз, зворотний зв'язок.

Особливого значення в арсеналі методів і засобів формування гуманної спрямованості надавалося застосуванню в роботі з молодшими школярами самооціночних методик «Карта сформованості загальнолюдських якостей», які допомагали їм в оволодінні навичками самоусвідомлення і самооцінювання. У процесі активної взаємодії молодші школярі демонстрували вміння приймати рішення і робити вибір, готовність брати відповідальність за свій вибір і свої вчинки, здатність конструктивно будувати свої взаємини з оточуючими. Формування гуманної спрямованості здійснюється також у процесі колективної творчої діяльності, зокрема складанні учнями асоціативних куштів. У зв'язку з цим, ефективним є застосування методики «Розуміння гуманних цінностей». Вона полягала в тому, що окремому учневі або групі пропонується розв'язати декілька наборів завдань. Також при роботі над формуванням гуманної спрямованості молодших школярів ми застосовували моделювання проекту загальноосвітнього навчального закладу, в якому діти бажали б навчатися. Учні ділять на чотири підгрупи, кожній із них дають аркуш ватману та різнокольорові олівці. Всі учасники отримують олівці, що відображає особистісний внесок у роботу. Потім кожній підгрупі пропонується розглянути один із аспектів цієї проблеми: 1) навчально-виховний процес у навчальному закладі; 2) особу класного керівника; 3) позаурочну виховну роботу із молодшими школярами; 4) права та обов'язки учнів. Кожна підгрупа опрацьовує визначене питання теми і за короткий проміжок часу записує власні слова, речення, графіки, схеми, малюнки тощо. Через деякий час, за командою вчителя, учні припиняють роботу

і передають їхні аркуші іншій підгрупі. Процес повторюється, але кожна підгрупа працює над проблемою, яку вже почали інші. Робота триває доти, поки власний аркуш не повернеться до кожної підгрупи. Діти ознайомлюються з доповненнями і побажаннями інших учасників проекту, обговорюють їх та роблять висновки. У результаті всі розроблені аспекти проблеми об'єднуються в єдиний проект нового загальноосвітнього закладу. У виховній роботі з учнями ми керувалися загальноприйнятими у педагогіці положенням про те, що важливих моральних якостей особистість набуває у процесі активної предметно-кооперативної діяльності.

Відповідно до вікових особливостей учнів 4 класу (10 років), нами було розроблено *тренінговий комплекс «Учуся взаємодії»* для формування гуманної спрямованості, котрий передбачає низку тренінгових занять. Згідно умов експерименту і його цільової групи, підготовлено матеріал для діалогічної тренінгової роботи – відібрано теми для діалогів, пакети текстів та інші матеріали. Метою тренінгу є формування психологічної готовності дітей молодшого шкільного до розвитку гуманної спрямованості.

Завдання тренінгу:

– Сформував в учнів четвертого класу комплекс гуманних знань, умінь і навичок як нормативного компоненту гуманної спрямованості.

– Використовуючи діалого-культурні методи, сформувати в них систему цінностей спілкування, що відповідають діалогічній складовій гуманної спрямованості молодших школярів.

В ході тренінгової роботи використовується наступні методи роботи: індивідуальні та групові консультації; рольові ігри; індивідуальні та групові бесіди; діалогічні методи роботи: робота з пакетом текстів, робота з «культурним героєм», написання індивідуальних проектів.

Тренінговий комплекс розрахований на 8 занять, що проводяться протягом 2 місяців. Цикл занять з формування гуманної спрямованості складається з таких етапів: 1) Ввідні діалоги (тренінг гуманної взаємодії). Рефлексія щодо можливості двох стратегій міжособистісної взаємодії – монологічної та діалогічної. 2) Заняття з формування гуманної спрямованості. 3) Завершальний етап тренінгу – творче застосування гуманної спрямованості у руслі міжособистісної взаємодії.

У розробленому нами тренінговому комплексі ми використовуємо культурно орієнтований навчальний діалог як один з засобів формування гуманної спрямованості особистості. В розумінні терміну «навчальний діалог» ми спираємось на роботи таких дослідників, як Г.Балл, С.Курганов, В.Литовський, Л.Месеняшина та ін. Згадані вчені розуміють культурно орієнтований діалог як такий діалог, що реалізує ідеї М.Бахтіна, В.Біблера та Л.Виготського щодо ролі іншого в становленні мовлення та мислення людини, й зокрема дитини, в умовах навчання. Діалог у цих умовах є класичним нериторичним мовленнєвим жанром (за М.Бахтіним) і спільним пошуком кожним з учасників діалогу прийнятого для кожного з них розуміння істини. С.Курганов, А.Волинець, І.Соломадін користуються терміном «урок-діалог», який вводить діалог у контекст риторичних жанрів. Це дозволяє вести діалог за

певним алгоритмом. Така психолого-педагогічна стратегія підкреслює роль вчителя як керівника діалогу. Ми використовуємо в нашому дослідженні обидва підходи. На нашу думку, вони пов'язані за принципом взаємодоповнення. Момент усвідомлення іншої (альтернативної) логічності партнера пов'язаний з початком діалогу. Якщо прийняти тезу, що діалог – це здійснене у слові співвіднесення і взаємообґрунтування логік, то завдання ведучого-діалогіста постає а тому, щоб виявляти внутрішню діалогічність висловлювання через розгортання внутрішньої смислової неоднозначності слова. За таких умов початок діалогу як зовнішнього обміну мовленням між його учасниками може стати підґрунтям внутрішнього діалогізування. Витоком діалогу є зіткнення особи, що бере участь, як нашого сучасника, із втіленими у текст уявленнями про світ і про людину, притаманними історично попереднім культурам. Таким текстом, безумовно, є й промовляння зовнішнього співрозмовника, роль якого відіграє ведучий. Слід також підкреслити, що на створення тексту спирається також інший прийом розбудови уроку-діалогу, розроблений С.Кургановим. Це так зване «згущення» – мовленнєва конструкція, в якій вчитель, не перевтілюючись у культурного героя, доносить до учнів у драматичній, напруженій формі незбіг уявлень сучасних і притаманних давнім культурам.

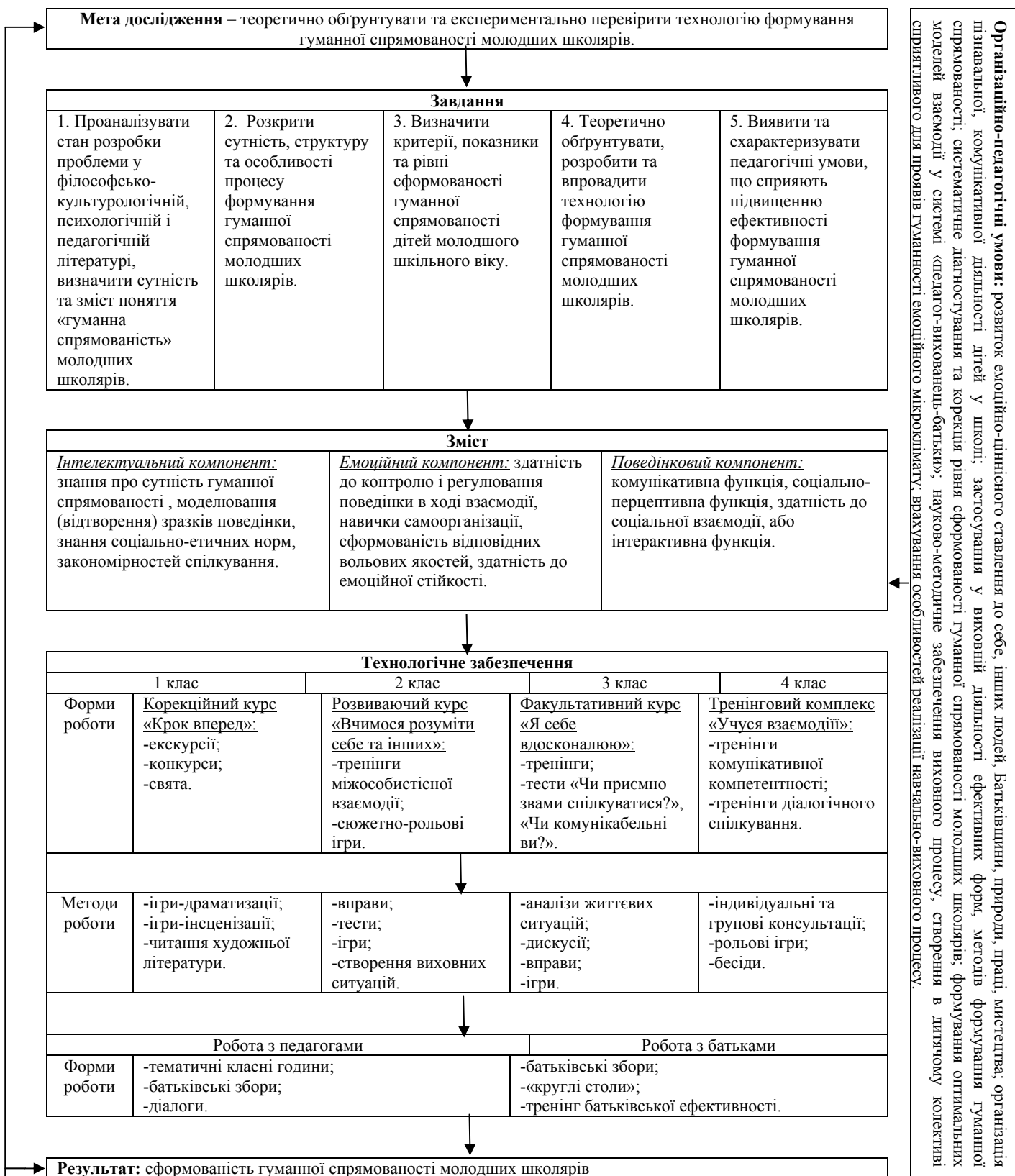
Гуманне спілкування є особливим видом інтелектуальної мовленнєвої діяльності, мовленнєвої компетенції школярів, оволодіння спеціальним потенційним апаратом. Педагогічний процес є по суті процесом комунікативним, який передбачає взаємодію між соціальними інститутами, педагогами, батьками, дітьми для виховання й освіти молодого покоління. Сучасна сім'я переживає кризовий стан: це і девальвація сенсу сімейного життя; і батьки, недостатньо обізнані з віковими й індивідуальними особливостями дитини, з вагою цих знань для формування й розвитку її особистості. Батьки вибудовують процес виховання інтуїтивно, часто не враховуючи наявних реалій, не намагаючись навіть спрогнозувати, до яких наслідків можуть привести їхні дії [8].

Інноваційні методи і технології у виховній роботі з учнями: робота в малих групах, учнівські проекти (індивідуальні і колективні), ситуативні ігри (рольові, ігри-інсценування), аналіз аргументів «за» і «проти», дискусії та дебати, розв'язування проблем, інтерв'ю, анкетування, аналіз випадків, ситуацій; портфоліо, лекції; дискусії, діалоги, благодійні акції, «круглі столи», брифінги, конференції, «займи позицію», доручення [6; 7; 10; 14; 15].

У таблиці 1. подано авторську технологію формування гуманної спрямованості дітей молодшого шкільного віку, яка відображає її цілісну структуру. Для успішної реалізації спроектованої технології детально проаналізуємо змістову структуру гуманної спрямованості, виокремимо зміст та основні напрями, визначимо педагогічні умови, технологічне забезпечення.

Побудова технології здійснювалася за таким алгоритмом: 1) виявлення суттєвих факторів, що можуть вплинути на результат виховання гуманної спрямованості учнів молодшого шкільного віку; 2) об'єднання факторів за загальними ознаками й скорочення їх переліку; 3) встановлення кількісного

### Модель технології формування гуманної спрямованості молодших школярів в умовах



Приймаючи рішення щодо позиційного розміщення компонентів технології, ми виходили з того, що воно, по-перше, має відображати структурні

утворення гуманної спрямованості, по-друге, – логіку виховного процесу початкової школи. Зазначено, що у структурі моделі мають бути відображені також форми, методи, засоби, за допомогою яких здійснюється формування гуманної спрямованості молодших школярів.

За основу роботи з батьками було покладене знання об'єктивних умов, в яких вона здійснюється. Тому для досягнення поставлених цілей, а такими є: опановування дорослими членами сімей основ спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для правильної побудови і здійснення формування гуманної спрямованості дітей у сім'ї; встановлення і розвиток відносин взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги між старшими і молодшими членами сімей, важливо знати справжню картину життя кожної сім'ї та стан психолого-педагогічної підготовки батьків до виконання виховної функції.

Для цього потрібно знати: які існують групи батьків залежно від їхнього ставлення до виховання дітей; які існують групи батьків залежно від їхнього ставлення до набуття психолого-педагогічних знань, опанування відповідних вмінь і навичок, спеціально організованої роботи у цьому напрямку; яку частку складає кожна з цих груп стосовно всіх батьків певного обмеженого кола; які потреби, інтереси, прагнення в кожній з цих груп; в яких стосунках перебувають дорослі і діти в сім'ях кожної із груп (взаєморозуміння, недовіра, дружба, ворожнеча тощо). Важливі і завдання про найгостріші проблеми сучасної сім'ї, зокрема, – формування гуманної спрямованості. Більшість батьків, не замислюючись, відповідають на запитання щодо їхньої черговості: біологічні і мікросоціологічні причини дитячої нервозності; причини появи «важкості» у поведінці здорової дитини; шляхи подолання вередування, агресивності й жорсткості; недотримання дітьми батьківських вимог; проблеми, пов'язані з неуспішністю дитини в школі; шляхи подолання конфліктів у сім'ї та у взаєминах дитини з однолітками тощо. Належне знання об'єктивних умов дає змогу продумано і цілеспрямовано розробляти стратегію роботи з батьками як найважливішим і найскладнішим її елементом.

Сучасна сім'я характеризується різним ставленням до основних напрямків формування гуманної спрямованості. Це зумовлює своєрідність відносин дитини із макросоціумом, неоднозначність міжособистісних стосунків. Невисокий рівень педагогічної культури батьків може негативно впливати на вихованість дітей, гальмувати формування у них відповідних особистісних рис. Все це спричиняє формування у дітей неоднозначних установок і переконань, негативноє їхній соціальний розвиток. Такий стан зумовив необхідність проведення цілеспрямованої роботи з батьками, мета якої полягає у підвищенні рівня їхньої гуманної спрямованості.

**Висновки.** Отже, ефективне функціонування технології можливе за умови адаптаційного управління процесом виховання, яке ми визначили як цілеспрямованість і гнучкість підпорядкування проектної мети і завдань соціокультурним і освітнім потребам школи, свобода вибору, що гарантує кожному суб'єктові виховного процесу вільне визначення власних інтересів, вибір видів і форм діяльності.



## Література:

1. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: зб. наук.-метод. пр. / за заг. ред. О.А.Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. – С. 12–28.
2. Безкоровайна О.В. Виховання толерантності як важливий фактор реалізації особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці / О.В. Безкоровайна // Вісник Жит. держ. ун-ту ім. І. Франка. – Житомир, 2007. – Вип. 34. – С. 53–57.
3. Безкоровайна О.В. Формування гуманістичної спрямованості молодших школярів в умовах особистісно-орієнтованого виховання / О.В.Безкоровайна, Г.С.Павлюк // Проблемы современного педагогического образования. – 2014. – № 45-2. – С. 28–33.
4. Бех І.Д. Гуманізм у вихованні підростаючої особистості / І.Д.Бех // Рідна школа. – 1995. – №9. – С. 23–24.
5. Бех І.Д. Молодший школяр у вікових закономірностях / І.Д.Бех // Початкова школа. – 2015. – №1. – С. 10–13.
6. Павлюк Г.С. Інтерактивні форми та методи виховання гуманності в дітей молодшого шкільного віку у контексті розвитку культури спілкування / Г.С.Павлюк, О.В.Безкоровайна // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. пр. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2014. – Випуск 8 (51).
7. Петько Л.В. Активізація творчого розвитку особистості учнів як фактор педагогічної майстерності вчителя іноземної мови / Л.В.Петько // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – № 2. – С. 99–103. URI <http://enquir.npu.edu.ua/handle/123456789/7840>
8. Петько Л.В. Педагогічні та виховні ідеї В.О.Сухомлинського у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л.В.Петько // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за ред. Є.І.Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – № 3. – С. 181-187. URI <http://enquir.npu.edu.ua/handle/123456789/8407>
9. Петько Л.В. Соціально-комунікативна активність підлітків: теорія і практика [Монографія]. – К. : ВМУРОЛ «Україна». – 2010. – 268 с.; бібліогр. : С. 249–267. URI <http://enquir.npu.edu.ua/handle/123456789/8143>
10. Петько Л.В. XI Міжнародний дитячий конкурс з англійської мови «Good Luck!» / Л.В.Петько // Іноземні мови. – 2006. – № 4. – С. 62–64.
11. Тернопільська В.І. До питання виховання учнів молодшого шкільного віку / В.І.Тернопільська // Молода наука України. Перспективи. – 2014. – С. 109–112.
12. Тернопольская В.И. Нравственные ценности младших школьников: технологии воспитания: монография / В.И.Тернопольская, М.А.Федорова. - LAP LAMBERT Academic Publsshing, Германия. – 2015. – 182 с. URI <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/15504>
13. Matviienko Olena. Features charity education in primary school children / Olena Matviienko // Prospects for development of education and science: Collection of scientific articles. – Academic Publishing House of the Agricultural University Plovdiv, Bulgaria, 2016. – P. 326–329. URI <http://enquir.npu.edu.ua/handle/123456789/10879>
14. Pavlyuk Galina. Criteria of formed humane orientation in primary school pupils in the conditions of littlecomplete school / Galina Pavlyuk // Geopolitical processes in the world today: Collection of scientific articles. – «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education. Vienna (Austria). 2016. – P. 318–322. URI <http://enquir.npu.edu.ua/handle/123456789/12214>
15. Pavlyuk Galina. The formation of humane orientation in primary school children as pedagogical problem / Galina Pavlyuk // IntellectualArchive. – Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada). – 2016. – November/December. – Vol. 5. – No. 6. – PP. 63–70. URI <http://enquir.npu.edu.ua/handle/123456789/12124>

# МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ УНІВЕРСАЛЬНИХ ПРИНЦИПІВ ЗАГАЛЬНОЇ ТА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

**Бодрова Т. О.**

кандидат педагогічних наук, доцент

*Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ*

**Постановка проблеми.** Нове розуміння ролі вчительства у демократичному суспільстві зумовлює виникнення потреби в уточненні методологічних та теоретико-методичних засад фахової підготовки майбутніх учителів в надзвичайно динамічних умовах сьогодення. Положення про розробку ефективних освітніх шляхів підготовки компетентних фахівців на основі досягнень сучасної педагогічної теорії і практики є домінуючими в державних документах, спрямованих на модернізацію освітнього процесу (Закон про вищу освіту, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.).

Постановка досліджуваної проблеми обумовлена великими соціальними очікуваннями, покладеними суспільством на освіту як носія та реалізатора фундаментальних функцій – людинотворчої, культуровідповідної, професіографічної (В.Андрущенко, В.Бех, Г.Балл, В.Беспалько, А.Бойко, С.Гончаренко, Н.Гузій, І.Зязюн, А.Семенова, Т.Сущенко). У той же час, розвиток вищої педагогічної освіти невід’ємно пов’язаний із модернізацією фахової підготовки учителів шляхом реалізації стратегії випереджального розвитку, що забезпечує цілісне й системне оновлення навчально-виховного процесу, приведення його у відповідність до загальноєвропейського культурно-освітнього контексту.

Нині перед вітчизняною освітою поставлені важливі організаційно-управлінські завдання щодо вирішення проблеми підготовки майстрів педагогічної справи, здатних своєчасно реагувати на нові суспільно-політичні та культурно-історичні виклики та спроможних створювати інноваційні методи, форми і засоби навчання і виховання молодого покоління.

Науковці визначають сучасну ситуацію в освіті як період зміни освітньої парадигми, що вступила в суперечність з новими соціальними, культурними та антропологічними реаліями постіндустріального суспільства (А.Бойко, І.Зязюн, С.Максименко, О.Савченко, А.Семенова, О.Сухомлинська, А.Хуторський). Об’єктами педагогічних досліджень сьогодні постають явища, пов’язані з оптимізацією управління та організації підготовки фахівців мистецького профілю, а також з удосконаленням її змісту.

Аналіз досліджень останніх років засвідчив наявність певних суперечностей, що склалися в теорії та методиці педагогічної освіти між: 1) необхідністю реалізації нових парадигмальних освітніх позицій та недостатньою аргументацією новітніх процесів у ґрунтовних наукових джерелах; 2) потребою в активних самодостатніх конкурентоспроможних фахівцях із креативним стилем професійного мислення та репродуктивним характером фахової підготовки; 3) вимогами до формування мистецько-

педагогічних компетентностей учителів мистецького профілю та традиційними методами їх формування; 4) потребою у забезпеченні гнучкого й динамічного характеру навчально-виховного процесу та відсутністю елективності й варіативності досліджуваної підготовки; 5) застарілим методичним інструментарієм фахової підготовки та навчальними потребами студентів [13, с. 10; 18; 19; 24; 25; 26; 27; 28; 30; 31; 32].

У царині сучасної мистецько-педагогічної освіти методологічні та технологічні основи підготовки майбутніх учителів музики закладають фундаментальні праці Е.Абдулліна, Л.Арчажникової, Л.Бочкарьової, І.Зязюна, А.Козир, О.Олексюк, О.Отіч, В.Орлова, Г.Падалки, О.Рудницької, О.Ростовського, О.Хижної, О.Шевнюк, В.Шульгіної, О.Щолокової та інших. Вчені наголошують, що у річищі сучасних освітніх стратегій нагального розв'язання потребує проблема оновлення та оптимізації системи методичної підготовки майбутніх учителів музики, зумовленої вимогами до ступеневої педагогічної освіти. Це передбачає проведення подальшої роботи з організаційно-змістового та методичного забезпечення бакалаврської та магістерської програм підготовки фахівців музично-педагогічного профілю. Слід зазначити, що серед видів навчальної роботи майбутніх педагогів-музикантів напряму підготовки «Музичне мистецтво» методична підготовка займає особливе місце, оскільки вирішує важливі завдання оволодіння досвідом педагогічної діяльності відповідно до фаху.

*Метою представленого дослідження є висвітлення домінантних принципів методичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів у відповідності до сучасних вимог у сфері вищої мистецько-педагогічної освіти.*

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз провідних наукових джерел засвідчує, що підготовка бакалаврів і магістрів музичного мистецтва в педагогічних навчальних закладах здійснюється у відповідності до концепції фундаменталізації вищої освіти та ідеї про університетську науку як підсистему інтегрованого науково-технічного комплексу держави. Цей постулат повністю коригується з положеннями про основний зміст діяльності ВНЗ – «формування інноваційного освітньо-виховного середовища, що передбачає зміну організації і змісту освіти з метою інтеграції у світовий освітній простір, оптимізацію кадрового забезпечення, комплексне вдосконалення професійної майстерності педагогів через опанування інноваційними і дослідно-експериментальними видами діяльності» [5, с. 23; 21].

Широко відома теза: щоб дидактична теорія запрацювала і дала реальний педагогічний «ефект», її необхідно трансформувати в певну методику навчання. Термін «методика навчання» вживається, *по-перше*, для визначення педагогічної науки, що досліджує процес викладання певної дисципліни шляхом співвіднесення її з загальними закономірностями навчання; *по-друге*, для позначення сукупності правил, вказівок, що належать до практики викладання того чи іншого навчального предмета. Таким чином, методика – цілісна система проектування й організації навчального процесу, заснована на певній дидактичній теорії, а також сукупність методичних рекомендацій,

ефективність застосування яких багато в чому залежить від майстерності та творчості вчителя.

У педагогічній діяльності предметна методика навчання є важливою, оскільки вона – проміжна ланка між педагогічною теорією і реальною практикою викладання певного предмета. Ефективність використання методики навчання залежить від низки чинників: наскільки ґрунтовно розроблена теорія, наскільки точними й доступними є методичні рекомендації щодо її використання; яким є рівень педагогічної майстерності та досвіду вчителя [17, с. 145].

У широкому розумінні методична підготовка майбутніх педагогів розглядається як багатогранний феномен, система організації та управління навчанням, форма здобування фахової освіти, у вузькому тлумачиться як педагогічний процес, результатом якого на етапі завершення навчання є оволодіння студентами відповідними компетентностями та підготовленість до здійснення продуктивних дій в музично-освітній сфері із застосуванням спеціального методичного інструментарію.

Як слушно зауважує С.Гончаренко, сучасна методика як наука, віддаючи належне організаційно-технічним питанням, переносить центр ваги на дослідження внутрішніх закономірностей навчання і виховання. На думку науковця, методична підготовка майбутніх учителів у закладах педагогічної освіти є найважливішою ланкою навчального процесу, що виконує міжпредметну функцію, синтезуючи знання, уміння і навички, необхідні педагогу для здійснення своєї професійної ролі [6, с. 2–6].

У результаті розгляду сучасних тенденцій прогресивного розвитку педагогіки вищої школи, що мають безпосередній вплив на стан методичної підготовки фахівців, було визначено низку позицій, а саме: 1) аналіз та активний пошук шляхів взаємодії основних філософсько-освітніх та науково-педагогічних підходів (традиційних та інноваційних) для забезпечення ефективності результатів навчально-виробничої діяльності; 2) усвідомлення наступності підготовки студентів, що пов'язано з послідовністю та етапністю в оволодінні фахом в умовах ступеневої освіти (від умінь музично-виховної роботи з дітьми молодшого віку до педагогічної співпраці зі студентами як майбутніми викладачами музичних дисциплін у вищих навчальних закладах); 3) технологізація та комп'ютеризація навчання, на основі чого забезпечується швидкий, продуктивний вихід на новітні ідеї, форми спілкування та творчості;

4) перехід від інформативних до активних методів та форм навчання з введенням у навчальну діяльність студентів елементів проблемності, наукового пошуку, різноманітних видів самостійної роботи; 5) створення динамічної структури розробки стратегічних рішень і здатність досягти організаційної інтеграції між усіма елементами виробничої діяльності при забезпеченні зовнішньої гнучкості та внутрішньої пристосовуваності механізмів окремих методик та технологічних ситуацій; 6) розширення спектру пріоритетних блоків інноваційно-операційної діяльності майбутнього фахівця, пов'язаних з прогнозуванням, проектуванням, моделюванням та практичним утіленням педагогічного задуму в безпосередній освітній практиці.

Зазначимо, що одним із перспективних напрямів вирішення зазначених вище тенденцій, які підтверджують свою актуальність у сфері методичної підготовки фахівців напряму «Музичне мистецтво», є розробка та впровадження у навчально-виховний процес ВНЗ низки провідних науково обґрунтованих принципів, а саме: системності, інтегративності, детермінізму, емерджентності, взаємодії педагогічного університету і школи тощо.

Розглянемо принцип системності. Даний принцип методичної підготовки створює можливості для узгодження навчально-виховних цілей та задач у вивченні різних фахових предметів в межах єдиного педагогічного процесу, сприяє формуванню системи міждисциплінарних знань, умінь і навичок, що забезпечують професійно-педагогічну компетентність та актуалізацію освітньо-творчого потенціалу студентів (Б.Ананьєв, В.Андрущенко, П.Анохін, С.Архангельський, В.Беспалько, Л.Вікторова, С.Гончаренко, І.Зязюн, К.Корсак, Н.Кузьміна, В.Кушнір, В.Луговий, О.Олексюк, Н.Тализіна та інші). Вчені довели, що внутрішня цілісність структурних компонентів педагогічної діяльності свідчить про її якісний рівень, змістову органічність та фундаментальність.

Водночас, аналіз науково-методичних досліджень засвідчує негативну тенденцію підготовки фахівців освітнього напряму «Музичне мистецтво», сутність якої полягає у відсутності вже на рівні бакалаврської навчальної програми системних науково й методично обґрунтованих взаємозв'язків між предметами мистецького циклу (музично-теоретичними дисциплінами, методикою постановки голосу, грою на музичному інструменті, диригентсько-хоровим класом) та курсом методики музичної освіти дітей шкільного віку. Зміст названих навчальних предметів у своєму вузько-фаховому спрямуванні недостатньо сприяє створенню умов для формування системних та цілісних особистісних властивостей студентів, в тому числі набуття фахової компетентності, глибокого осягнення соціокультурного потенціалу та творчих смислів художньо-педагогічної діяльності тощо. Ця тенденція є наслідком сцієнтиського підходу до організації навчання, міжпредметна роз'єднаність якого стає однією з причин «мозаїчності» та недосконалості діючої методичної системи (О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Щолокова).

Розгляд методичної підготовки студентів в контексті системності базується на положеннях, що цілісність системи не зводиться до простого поєднання її підсистем, а взаємозв'язок теоретичного і практичного, загальнопедагогічного та мистецького елементів має взаємообумовлений характер і виявляється у змінах факторів: *об'єктивного* (освітнього середовища) та *суб'єктивного* (особистість майбутнього педагога).

Згідно позицій системного підходу освітня система розглядається в педагогічній науці як замкнена структура, функції та адаптивні можливості якої задаються соціальним замовленням в освітньому полі «абітурієнт – фахівець» (В.Беспалько); 2) множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям виховання, освіти і навчання молодого покоління (Н.Кузьміна); 3) соціокультурний феномен, який маючи певну структуру і зміст, опікується основним суб'єктом (студентом) як активно

діючою особистістю, для якої створюється і функціонує педагогічна система (О.Новіков).

У свою чергу, І.Зязюн, аналізуючи освітню систему у єдності системотворчих ліній, вбачає основи її цілісності у низці таких явищ: 1) наявності центральної гуманістичної ідеї освіти і відповідність їй цілей і цінностей, етапів і рівнів освіти; 2) взаємозв'язку, спадковості, взаємодоповнюваності, варіативності змісту та результатів освіти; 3) відповідності процесуальних характеристик освітнього процесу (методів, освітніх технологій, умов їх використання) цілям, цінностям і смислам освіти, а також їх змісту [7, с. 46]. Причому, вчений зазначає, що потреба в системних уявленнях виникає при зіткненні зі складністю реальних життєвих явищ. Ці уявлення сприяють передбаченню суперечностей, постановці проблем і пошукові адекватних засобів їх вирішення. «Системний світогляд конкретизується в системному мисленні як сукупність здібностей для побудови моделей проблемних ситуацій шляхом виокремлення всіх суттєвих для їх формування, фіксації і вирішення факторів, а також організацію їх в ієрархічну доцільність [8, с. 42]».

Тому, з урахуванням вищезазначеного поняття «методична система» розуміється як теоретично обґрунтована й практично апробована сукупність взаємопов'язаних, взаємодоповнюючих і взаємообумовлених методів, дій, прийомів предметної діяльності викладача й учня для оволодіння системою знань та способів їх застосування. На відміну від технології «методика» – це перевірений досвід досягнення запланованого результату, що відображає індивідуальність носія й специфіки предметної області, у якій досвід був здобутий (С.Гончаренко, І.Зязюн, І.Колесникова).

Риси системності в методичній підготовці педагогів-музикантів набувають і міжпредметні зв'язки [18; 22; 23], що визначаються, у *першу чергу*, як система відношень між фаховими знаннями, уміннями та навичками, що формуються в результаті послідовного відображення в засобах, методах та змісті дисциплін, передбачених навчальними планами.

*Принцип інтегративності.* Цей актуальний принцип організації освітніх процесів сприяє активізації фахової підготовки майбутніх педагогів, стимулює об'єднання складних мистецько-освітніх структур на основі взаємозв'язку, взаємодії та взаємопроникнення елементів в єдине системне утворення.

Дослідження в означеній царині стали підґрунтям для розробки категорії інтегративності, а також для окреслення інтегративного змісту конкретних освітніх галузей на основі поєднання таких міждисциплінарних елементів педагогічного процесу як знання, уміння, досвід, інтегровані форми, методи і засоби організації навчання (І.Алексашина, А.Алексюк, В.Беспалько, С.Гончаренко, М.Дробноход, Ю.Мальований, В.Моргун, В.Разумовський).

Інтеграція складових методичної підготовки майбутнього педагога-музиканта міститься, з одного боку, в поєднанні загальнопедагогічного і вузькопредметного, освітнього і мистецького, естетичного й суто музичного на засадах компетентності. З іншого – інтегративність, яка засвідчується такими сутнісними якостями майбутнього вчителя як музична розвиненість, музична

освіченість, фахова спрямованість, без сформованості яких не можна досягнути успіхів у професійній діяльності (Л.Масол, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Хижна, О.Щолокова).

В методичній підготовці майбутніх учителів музики інтегративний підхід знаходить відображення в таких видах, як: інтеграція методичних підходів як елементу досліджуваної моделі; взаємопроникнення складових, спрямованих на взаємодію внутрішньо предметних та міжпредметних елементів інваріантного та варіативного компонентів підготовки; інтеграція дисциплін загальнопедагогічної, психологічної та спеціальної фахової підготовки; взаємозв'язок методичних умінь усіх фахових предметів та утворення на цій основі міцних горизонтальних та вертикальних ліній; взаємообумовленість теоретичної та практичної сфер методичної підготовки, в також форм, засобів та методів роботи [2].

Сучасні дослідження з теорії та практики мистецько освіти (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, Н.Гуральник, О.Єременко, І.Зязюн, А.Козир, Л.Масол, О.Олексюк, О.Отіч, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Н.Сегеда, В.Шульгіна, О.Щолокова) засвідчують, що ідея інтеграції закладена в самій сутності мистецько-педагогічної освіти як явища, що існує завдяки можливості занурення учасників навчальної взаємодії у художньо-образний контекст музичного мистецтва. У цій специфічній сфері мистецької педагогіки інтегративні явища, маючи сприятливий художній ґрунт, супроводжують буття музичних творів в навчальному середовищі та створюють об'єктивні й суб'єктивні передумови перебігу особистісно-творчих процесів.

Проблема інтегративного взаємозв'язку у методичній підготовці майбутніх педагогів-музикантів гостро постає у взаємопроникненні різних видів виконавської діяльності: гри на музичних інструментах, диригентсько-хорового виконавства, сольного співу. Так, інтегровану цілісність музиці та її розумінню у різних видах виконавських дій надає феномен художнього смислу, що формується на основі законів саморуху, природності чуттєвого матеріалу та музичного мислення. До характеристик музики відносять три основні цілісні категорії, що інтегровані одна в одну: зміст – образ – смисл. Саме останній, смисл, «є розсіяним в музичній тканині від ритмо-інтонаційного комплексу до музичного цілого» [16, с. 31; 23].

Для оптимізації методичної підготовки майбутніх учителів музики на основі вищезазначених видів інтегративних зв'язків варто розглядати синтез взаємодіючих наук на основі одної базової дисципліни –методики музичного навчання і виховання. При цьому йдеться не про механічне злиття інформації взаємодіючих дисциплін чи про поглинання одного предмета іншим – мається на увазі так званий «внутрішньо-дисциплінарний синтез», який об'єднує різні теорії в рамках одного предмета» [9, с. 20]. Такий синтез має діалектичний характер, який дає можливість урахувати диференціацію фахових знань та умінь, є засобом досягнення цілісного методичного досвіду в процесі вивчення провідного навчального курсу.

Відтак, інтегративні якості досліджуваного феномену яскраво виявляються в тісних зв'язках педагогічної теорії та шкільної практики. Цей

зв'язок має складний взаємозалежний характер, що теж здійснює вагомий вплив на створення об'єктивних умов вдосконалення інтегративних механізмів педагогічної діяльності.

З урахування вищезазначеного можна стверджувати, що інтегративність у всіх своїх типологічних проявах є іманентною, трансцендентною властивістю музично-освітніх процесів. У свою чергу, міждисциплінарні зв'язки мають безпосередній вплив на якість методичної підготовки педагогів-музикантів, на формування основної фахової властивості майбутнього вчителя – його методичної компетентності.

*Принцип детермінізму.* У методичній підготовці майбутніх учителів музики процеси детермінації (обов'язкової визначуваності усіх речей і явищ іншими речами і явищами) знаходять прояв в обумовленості усіх елементів та складових даної системи (лат. *determine* – визначаю).

З позицій детермінізму розвиток особистості як системної якості індивіда обумовлена соціально, хоча сам індивід володіє біологічними потенціями для власного розвитку. В психології прийнята трактовка детермінізму як дії «зовнішніх причин через внутрішні умови» (С.Рубінштейн) і трактовка детермінізму як дії «внутрішнього через зовнішнє» (О.Леонтьєв). Так, за С.Рубінштейном, «предмет людської дії – це завжди предмет, включений у відносини між людьми... Кожною дією, спрямованою на той чи інший предмет або речовий результат, людина неминуче співвідноситься з людиною, впливає якимось на інших людей, на свої взаємини з ними [15, с. 543]».

Серед різноманітних форм детермінації, що відбивають універсальний взаємозв'язок і взаємодію складових фахової підготовки майбутніх учителів, особливо виділяється причинно-наслідковий (каузальний) зв'язок, необхідний для правильного орієнтування в практичній і методичній діяльності студентів (лат. *causa* – причина). Тому саме причина виступає найважливішим елементом, що забезпечують процес детермінації (а це функціональні зв'язки системи, зв'язок етапів підготовки, послідовність прояву особистісних станів та формування професійних якостей тощо).

Причинно-наслідковий зв'язок явищ та складових методичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів виражається в тому, що одне явище (причина) за певних умов обов'язково викликає до життя інше явище (наслідок). Так, послаблення методичних аспектів фахової підготовки неминуче призводить до пониження продуктивності виробничої практики студентів з музичного мистецтва та негативних результатів педагогічної взаємодії в комунікативній ланці «студент-учні».

До системи детермінації явищ, поряд із причиною, входять і умови, без наявності яких причина не може виникнути наслідок. Це означає, що причина сама по собі спрацьовує не у всяких умовах, а тільки у визначених. Педагогічними умовами оптимізації методичної підготовки майбутніх учителів музики вважаємо наявність системно-інтегративних зв'язків її складових, формування у студентів методичної компетентності, розробку широкого методичного середовища як основи оволодіння студентами комплексом методів



музичного навчання і виховання з метою організації різних видів музичної діяльності учнів.

Слід також взяти до уваги, що процес методичної підготовки як цілісної системи відносин між викладачами і студентами здійснюється під впливом багатьох чинників, кожен з яких відіграє специфічну роль, визначену його змістом і спрямованістю впливу. Одночасно, теза про необхідність відслідковування зв'язків існуючих у фаховій підготовці споріднених категорій і явищ, наприклад, хорове виконавство, інструментальне, вокальне виконавство, ясно формулює потребу вираження основних, суттєвих та стійких детермінант через їх об'єднуючі ознаки та внутрішній зміст (музичний образ, виконавські дії, музично-виконавські уміння). Так, до категорії рушійних сил методичного контексту наближені та мають з нею тісний зв'язок такі категорії як педагогічні закономірності, мистецько-педагогічні принципи, педагогічні умови тощо. Ці категорії відображають не випадкові чи маловагомі, а необхідні та істотні сторони методичної системи і педагогічних відносин. При цьому важливо пам'ятати, що зміст самих категорій змінюється, уточнюється на шляху заглиблення в методичний контекст фахового вдосконалення, перевірений практикою. Об'єднуючою ознакою даних явищ і понять є те, що вони відображають у різних аспектах основні, істотні, стійкі детермінанти функціонування освітніх явищ.

Утім, у психологічній теорії особистості принцип детермінізму орієнтований не тільки на ідею причинності як сукупності обставин, що передують змінам і отриманому результату. Детерміністична теза про те, що, змінюючи світ, людина змінює саму себе, пояснює особистісні трансформації студента як майбутнього фахівця – студент в умовах методичної підготовки, моделюючи педагогічні ситуації, заглиблюючись у виробничо-практичні відносини змінює себе, набуваючи рис професіонала.

*Принцип емерджентності.* Цей феномен характеризує достатньо складні явища та категорії, до яких відноситься і методична підготовка майбутніх педагогів-музикантів. Емерджентність – особлива якість, де сукупні властивості явища у своїй цілісності не дорівнюють сумі властивостей його складових частин (англ. emergence – несподіване виникнення). У зв'язку з цим виникає новоутворення, в якому сукупне функціонування взаємопов'язаних компонентів системи породжує інші функціональні властивості цієї системи.

Емерджентність – одна з ознак синергетичного підходу, що підсилює комплексний характер самостійних навчально-педагогічних дій студента в процесі індивідуальних, групових і колективних форм роботи за різними напрямками фахової підготовки. Важливо, що при цьому виявляються такі зв'язки між елементами цієї системи, за яких сумарна якість інтегративно набутих методичних умінь (виробничо-методичний блок навчальних предметів) за виробничою ефективністю перевищує суму аналогічних умінь, але сформованих у процесі вивчення окремих фахових предметів (музично-теоретичний та музично-виконавський блок). Таким чином, підготовка фахівців у вищій школі певною мірою є синергетичним утворенням, здатним до перманентних якісних змін у процесах саморозвитку особистості [10].

Емерджентна структура не може утворюватись одиначною подією чи правилом; вона є більшим, ніж сума її частин, оскільки емерджентний порядок не виникає при простому співіснуванні різних частин структури (вирішальну роль відіграють взаємодії між ними). Таким чином, у продуктивній співпраці людини з іншими створюється результат, що виглядає наслідком осмисленої і цілеспрямованої діяльності [14].

Прикладом емерджентності у мистецькій освіті є результат фахової методичної підготовки майбутніх учителів музики, коли продуктом оволодіння методичними знаннями, уміннями і навичками, а також роботою студента над особистісними якостями стає *методична компетентність*, що не тотожна вищезазначеним психічним утворенням, а є концентрованою якістю, динамічною комбінацією знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (Н.Дем'яненко, І.Зязюн, В.Сластьонін).

Набір компетентностей не є випадковим, він достатньо повно й системно повинен відображати всю сукупність завдань, необхідність вирішення яких може виникнути в професійній діяльності, повинен вести до “метакомпетентності” як цілісної характеристики спеціаліста, який володіє певними можливостями вирішення задач професійної діяльності” [6, 44].

І.Зязюн вказує: «...природа компетентності така, що вона, хоч і продукт навчання, не прямо витікає з нього, а є, скоріше, наслідком саморозвитку індивіда, його не стільки «технологічного», скільки особистісного зростання, цілісної самоорганізації і синтезу діяльнісного особистісного досвіду. Компетентність – це така форма існування знань, умінь, освіченості в цілому, які зумовлюють особистісну самореалізацію, знаходження свого місця в світі, ...визнання особистості оточенням і усвідомлення нею власної значущості [7, с. 332–33]».

Методичну компетентність майбутнього вчителя музики ми розглядаємо як системну інтегративну єдність, що синтезує музично-фахові та особистісні характеристики та дозволяє особистості використовувати свій професійний ресурс у відповідності до поставлених методичних завдань. Цікаво, що ця якість не тільки є відображенням наявного потенціалу, але й сама породжує нові якісні позитивні зміни.

Таким чином, *методична компетентність педагога-музиканта – це інтегральна характеристика особистості, що визначає здатність вирішувати професійні завдання в ситуаціях реальної практичної музично-освітньої діяльності та відповідає основним видам методичної діяльності майбутніх учителів музики (проективній, організаційній, комунікативній, гностичній, дослідницькій, інтегративній, рефлексивній), а також є сукупністю таких компонентів як орієнтаційний (фахова спрямованість), когнітивний (методичні знання), операційно-діяльнісний (методичні уміння), особистісний (фахово значимі особистісні якості) та соціально-поведінковий (досвід).*

Слід зазначити, що на сучасному етапі розвитку освіти процес методичної підготовки за принципом емерджентності потребує особливої організації з посиленням практичного, міжпредметного та прикладного аспектів. Цього можна досягнути не за рахунок уведення нових предметів чи збільшення обсягу дисциплін, а в процесі їх змістової переорієнтації: від «декларативних» знань (знати «що») до процедурних – знати «для чого і чому». З цією метою пропонується включати в процес навчання проблемні ситуації та методичні завдання, способи і технології розв'язання яких відповідають музичному профілю майбутньої педагогічної діяльності [29]. У відповідності до цільових установок і змісту навчання визначаються вимоги до технологій (методик) музичного навчання і виховання, зокрема, посилення пошукової чи проблемно-дослідницької спрямованості навчально-пошукових дій [1; 20], активізація самостійної роботи студентів на основі самоуправління тощо.

Таким чином перенесення акценту освіти на компетентнісний фактор передбачає переорієнтацію методичної підготовки на її мету, на формування здатності педагога до самовизначення, самоактуалізації, саморозвитку.

*Принцип взаємодії університету і школи.* Даний принцип віддзеркалює особливості відносин закладів освіти в підготовці фахівців. Специфікою функціонування навчально-виховного середовища ВНЗ та школи є інтегрована педагогічна взаємодія, що ґрунтується на складних багатовимірних відносинах між: 1) адміністраціями закладів; 2) викладачами, вчителями, студентами та учнями. Ця взаємодія не носить лінійного характеру, а її результати залежать від низки умов – об'єктивних та суб'єктивних. На думку І.Підласого «складна діалектика внутрішніх відносин педагогічного процесу полягає у: 1) в єдності та самостійності явищ, що його утворюють; 2) у цілісності й супідрядності систем, які що до нього входять; 3) у наявності загального та збереженні специфічного [12, с. 169]».

У свою чергу, Г.Падалка вважає, що важливою проблемою залишається забезпечення взаємозв'язку між професійною підготовкою педагогів-музикантів і музичним навчанням школярів. Цей взаємовплив може бути реалізовано, з одного боку, через інтенсифікацію музичної освіти учнів, а з іншого – на основі оптимізації змісту підготовки майбутніх учителів. На думку науковця, науково-методичний пошук у сфері координації взаємодії університету і школи буде плідним якщо “враховувати реально існуючу залежність між проблемами музичного навчання учнів і завданнями професійної підготовки майбутніх учителів музики” [11, с. 45].

Отже, однією з умов зазначеної продуктивної взаємодії стає ефективне управління-регулювання співпраці двох навчальних закладів, поєднаних міцними виробничими зв'язками в системі підготовки фахівців. Під педагогічним регулюванням розуміється діяльність, спрямована на вироблення спільних рішень, організацію, контроль, аналіз і коригування процесів, пов'язаних з взаємовигідним співробітництвом відповідно до заданої мети. Звідси виникає проблема гуманізації взаємовпливів, що полягає в тому, щоб у кожному управлінському рішенні бачити і враховувати особистісний ресурс як майбутнього вчителя, так і його потенційного учня.

Управління співпрацею може бути ефективним, якщо її задачі, зміст, організаційні засади чітко сформульовано й окреслено у відповідних угодах про співпрацю. Як засвідчує досвід, у загальному вигляді взаємодія університету і школи виявляється: у сформованості інноваційно-методичної спрямованості діяльності ВНЗ та загальноосвітнього навчального закладу, що виявляється у вивченні, узагальненні та використанні досягнень музично-педагогічної науки та методик музичного навчання; у підвищенні рівня предметно-практичної підготовки учителів музики; в організації спільної роботи з вивчення нормативних документів (нових освітніх програм, навчальних планів, державних освітніх стандартів); у взаємообміні педагогічними технологіями, ознайомленні з досвідом використання форм, методів і засобів методичної діяльності в процесі організації та проведення науково-практичних конференцій, методичних семінарів, круглих столів, занять-практикумів тощо; здійсненні науково-методичної та консультативної допомоги учителям загальноосвітніх навчальних закладів в опануванні інноваційними музично-освітніми технологіями, в проведенні наукових досліджень та їх апробації [3].

Співробітництво ВНЗ та школи з організаційно-методичних питань, безпосередня участь студентів у навчально-виховному процесі школи сприяє формуванню у кожного майбутнього вчителя музики власного стилю педагогічної діяльності та системи особистісних професійно-ціннісних орієнтирів. Суттєву роль у реалізації принципу взаємодії університету і школи відіграють такі види співпраці, як методичні ради, предметні методичні об'єднання, методичні семінари й практикуми з музично-освітніх проблем, робота проблемних груп, школи молодого вчителя.

Цікавим видом методичної роботи є співтворчість педагогічних колективів університету та школи за конкретною науково-методичною темою (наприклад, «Ігрові технології на уроках музики в початковій школі», «Формування музично-сценічної культури учнів-підлітків», «Вивчення музики масових жанрів в загальноосвітній школі як педагогічна проблема»). Корисним для формування досвіду методичної роботи студентів та вчителів є встановлення єдиного методичного дня у навчальних закладах, протягом якого взаємоузгоджуються і синхронізуються дії навчальних закладів за допомогою сучасних медіа-засобів, наприклад, відео-семінар, двосторонній діалог-аналіз уроку музичного мистецтва тощо [4]. Така спільна дослідно-методична робота вчених-педагогів та вчителів-практиків має плідні результати, що охоплюють проблеми змісту та операціоналізації різних видів педагогічної діяльності вчителя, вирішення теоретичних і практичних питань організації навчально-виховного процесу (наприклад, формулювання ціннісних засад та особистісних смислів навчального матеріалу уроків музики та позакласних заходів, використання фахових знань та умінь студентів-практикантів в нових умовах та неординарних педагогічних ситуаціях, застосування інноваційних мистецько-педагогічних підходів до національного виховання учнів, удосконалення звітної документації студентів з виробничої практики тощо).

**Висновки.** Виконання вищими педагогічними начальним закладами гуманітарної місії виховання майбутнього вчителя-професіонала потребує мобілізації всіх наявних внутрішніх і зовнішніх ресурсів – моральних, духовних, естетичних, мистецьких тощо. Оскільки університети мають важливі культурні, інтелектуальні й моральні зобов'язання перед суспільством, вони несуть відповідальність за формування продуктивного педагога, його загальнопедагогічну й предметно-методичну підготовленість до навчання і виховання молодого покоління.

Нагальна потреба методичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів в якісних перетвореннях вмотивовує розробку її наукової концепції в напрямку посилення принципів засад музичного навчання на основі системності, інтегративності, детермінованості, емерджентності, взаємодії університету і школи. Керуючись висновками здійсненого наукового дискурсу дозволимо собі стверджувати, що майбутній педагог може стати свідомим суб'єктом педагогічної творчості тільки за умов активної навчально-практичної діяльності, успіх якої залежить від особистісних якостей, сформованості методичної компетентності як здатності застосовувати загальнопедагогічні, методичні та спеціальні музичні уміння в навчально-виховній роботі з учнівською аудиторією.

Відтак, оптимізація методичної підготовки майбутніх учителів музики у відповідності до вищезазначених принципів є не тільки можливою, але й необхідною умовою для збереження специфіки системи музично-педагогічної освіти та подальшого розвитку її як соціокультурного феномену.

### **Література:**

1. Вернидуб Р. Науково-дослідницька діяльність у структурі забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя / Р.Вернидуб // Вища освіта в Україні . – 2012. – № 1. – С. 49–55.
2. Бодрова Т.О. Інтеграція як домінуючий чинник оновлення методичної підготовки майбутніх учителів музики / Т.О.Бодрова // Науковий вісник Чернівецького університету. – Педагогіка і психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т. – 2014. – Вип. 729. – С. 8–15.
3. Бодрова Т.О. Наскрізна програма практики студентів напряму підготовки – 0202 Мистецтво спеціальності – 6.020200, 7020207, 8020207 Музична педагогіка та виховання / Т.О.Бодрова, А.Г.Болгарський // Збірник наскрізних програм практик студентів за спеціальностями університету / редкол. : В.П.Андрущенко, В.П.Бех, Г.І.Волинка [та ін.] – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – С. 184–201.
4. Бодрова Т.О. Практична підготовка майбутніх педагогів-музикантів: суб'єктний вимір / Т.О.Бодрова // Науковий часопис Національного педагогічного ун-ту імені М.П.Драгоманова : зб.наук.пр. – Серія 14. – Теорія та методика мистецької освіти – 2014. – Вип. 16 (21). – Част 1. – С.41 – 46.
5. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи: навч посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістратури / С.С.Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2005 –396 с.
6. Гончаренко С.У. Методика як наука / С.У.Гончаренко // Шлях освіти. –2000. – № 1. – С. 2–6.
7. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : монографія / І.А.Зязюн. – Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

8. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навч. закладів / І.А.Зязюн, Г.М.Сагач. – К. : Українсько-фінський ін-т менеджменту бізнесу, 1997. – 302 с.
9. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи : монографія / І.М. Козловська ; за ред. С.У.Гончаренка. – Львів : Світ, 1999. – 302 с.
10. Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / В.А.Кушнір. – К., 2003. – 43 с.
11. Падалка Г.М. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М.Падалки : колективна монографія ; під наук. ред. А.В.Козир. – [2-е вид., доп.]. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 402 с.
12. Подласый И.П. Педагогика: новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. / И.П.Подласый – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
13. Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія / А.Семенова. – Одеса : Юридична література, 2009. – 504 с.
14. Сорока К.О. Основи теорії систем і системного аналізу: навч. посібник / К.О.Сорока. – ХНАМГ, 2004. – 291 с..
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – [2-е изд.]. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.
16. Суханцева В.К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной – к философии музыки / В.К.Суханцева. – К. : Факт, 2000. – 176 с.
17. Якса Н.В. Основи педагогічних знань: навч. посіб. / Н.В.Якса. – К. : Знання, 2007. – 375 с.
18. Петько Л.В. Активізація творчого розвитку особистості учнів як фактор педагогічної майстерності вчителя іноземної мови / Л.В.Петько // Директор школи, ліцею, гімназії: – 2010. – № 2. – С. 99–103.
19. Петько Л.В. Виховний і професійний аспекти музично-педагогічної спрямованості навчання іноземної мови студентів ВНЗ у системі музично-педагогічної освіти / Л.В.Петько // Музика та освіта. – 2013. – № 3. – С. 14–18. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7872>
20. Петько Л.В. Дослідницька діяльність студентів коледжу як одна з умов неперервної освіти / Л.В.Петько // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому середовищі: зб. наук. пр. – К. : Університет «Україна». – 2010. – № 7. – С. 122–134. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7831>
21. Петько Л.В. Педагогічна сутність у визначенні поняття «освітнє середовище» / Л.В. Петько // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди»: зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 34. – С. 109–118. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7452>
22. Петько Л.В. Робота над піснею в курсі англійської мови як один із засобів професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей ВНЗ / Л.В.Петько // Іноземні мови.– 2011. – № 1 – С. 44–48.
23. Петько Л.В. Формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету для студентів спеціальності «Музичне мистецтво» (на прикладі вірша Мері Ховітт «Павук і Муха») // Л.В.Петько // Наукові записки Бердянського держ пед. ун-ту. Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Вип. 1. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2016. – С. 184–190.
24. Петько Л.В. Шляхи формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів мистецьких спеціальностей ВНЗ у процесі фахової підготовки / Л.В.Петько // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту

- імені Павла Тичини / 2012. – Випуск 6. – Ч. 3. – С. 57–62. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7445>
25. Тернопільська В.І. Структура професійної компетентності майбутнього фахівця / В.І.Тернопільська // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного ун-ту. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 9. – С. 208–213.
  26. Bodrova Tetiana. A musical work in the context of future Music teacher's performance activity / Tetiana Bodrova // Economics, management, law: realities and perspectives: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. – Les Editions L'Originale, Paris (France). 2016. – P. 441–444.
  27. Bodrova T.O. Personal Resource in Teachers' Training of Musical Arts Education / T.O. Bodrova // Intellectual Archive. – 2015. – Volume 4. – No. 6 (November). – Toronto : Shiny Word Corp., 2015. – PP. 141–149.
  28. Bodrova T.O. Valeological factor as element of productive methodical preparation of Music teachers / Bodrova T.O. // Economics, management, law: problems of establishing and transformation: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. – Al-Ghurair Printing & Publishing LLC, Dubai, UAE, 2016. – P. 363–365. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10276>
  29. Pankiv L. Axiological Aspects of Senior Pupils' Art Education // L.Pankiv// Intellectual Archive. – Toronto: Shiny World Corp., 2015. – Volume 4, Number 6. – PP 132–141.
  30. Pet'ko L.V. Formation of professionally oriented foreign language teaching environment in the conditions of university for students of art specialties / L.V.Pet'ko // Economics, management, law: problems of establishing and transformation: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. – Al-Ghurair Printing & Publishing LLC, Dubai, UAE, 2016. – P. 395–398. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/9779>
  31. Shcholokova O.P. Art and pedagogical designing as a means of improvement of music teacher's professional preparing / O.P. Shcholokova // Economics, management, law: socio-economical aspects of development: Collection of scientific articles. Volum 2. – Edizioni Magi – Roma, Italy. – 2016. – P. 265–268.
  32. Shcholokova Olga. Pedagogical Principles of Young Pupils' Music Culture Formation in Piano Teaching Process / Olga Shcholokova, Ding Yun // Intellectual Archive. – 2015. – Volume 4. – No. 6 (November). – Toronto : Shiny Word Corp., 2015. – PP. 160–169. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10143>

# СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МОЛОДІ ДО ПОДРУЖНЬОГО ЖИТТЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Дьоміна Г. А.

кандидат психологічних наук, доцент

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м.Київ*

**Постановка проблеми** Становлення і розвиток різнобічно розвиненої особистості є важливою метою Української держави. Процеси, що виникли останніми роками під впливом фінансових та матеріальних негараздів, призвели до зміни ідеалів сім'ї. Особистісна незрілість молоді при вступі до шлюбу зумовила зростання кількості розлучень, нестабільність подружніх стосунків, зміни сімейних цінностей та стандартів статевої поведінки. Така ситуація визначає актуальність вивчення проблеми становлення особистісної зрілості старшокласників до подружнього життя.

Наше завдання полягає в розкритті психологічного змісту поняття «особистісна зрілість старшокласників до подружнього життя» та уточненні в цьому контексті структури особистісної зрілості.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки існують різні теоретичні напрямки і підходи, згідно з якими вивчають особистість, особистісну зрілість та її структуру. Тому немає єдиного визначення цих понять. Так, американський психолог Г.В. Олпорт у своїй книзі «Особистість», виданій у 1937 р., дає понад 50 визначень особистості, запозичених із ряду наук – філософії, соціології, теології, юриспруденції та психології. Ось деякі з них. Під особистістю К.К.Платонов [17] розуміє людину як носія свідомості. Г.Ю. Айзенк [17] вважає, що особистість – це більш або менш стабільна, стійка організація характеру, темпераменту, інтелекту та тіла, яка визначає її індивідуальну адаптацію до середовища.

Значний внесок у розроблення проблеми особистості зробили відомі психологи: К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Р.Бернс, І.Д.Бех, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, Л.Ф.Бурлачук, Л.С.Виготський, Ю.З.Гільбух, А.С.Денисюк, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, О.В.Киричук, О.Г.Ковальов, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, С.Д.Максименко, Г.І.Меднікова, О.Б.Мельничук, К.М.Муздибаєв, Д.Ф.Ніколенко, Г.Олпорт, О.І.Пенькова, К.К.Платонов, Л.В.Потапчук, Ю.О.Приходько, А.О.Реан, К.Роджерс, В.В.Рибалка, С.Л.Рубінштейн, В.Ф.Сафін, В.А.Семиченко, В.О.Татенко, О.В.Темрук, Т.М.Титаренко, Д.І.Фельдштейн, П.Р.Чамата, О.С.Штепа та ін.

У психології поняття «особистість» вживається у двох основних значеннях. Особистість – це: 1) будь-яка людина, що має свідомість; 2) конкретна людина як суб'єкт перетворення світу на основі його пізнання, переживання і ставлення до нього.

На думку С.Л. Рубінштейна [16], особистістю є лише та людина, яка має свою позицію в житті і свідомо виділяє себе з навколишнього світу, їй притаманна самостійність думки, зібраність. Г.С. Костюк [16] підкреслює, що особистість посідає певне місце у системі відносин і є активним учасником



суспільного життя в тій чи іншій його галузі. Тому правильно зрозуміти суть особистості можна, лише розглядаючи її у зв'язках і відносинах з іншими людьми. За Л.С. Виготським [4], особистість – поняття соціальне. Особистістю людина не народжується, а стає внаслідок культурного і соціального розвитку. Усі наведені вище визначення доводять, що в психології існують різні підходи до розуміння особистості [9].

**Виклад основного матеріалу.** На підставі положень про багатовимірну функціональну організацію вивчення особистості (Б.Г. Ананьєв, М.Й. Боришевський, Г.З. Гільбух, А.О. Реан, І.В. Дубровіна, О.В. Киричук, С.Д. Максименко, К.М. Муздибаєв, В.І. Слободчиков, Д.І. Фельдштейн та ін.), вчені дійшли висновку про те, що в основі структурних компонентів особистості є її особистісна зрілість.

Особистісну зрілість науковці розглядають як один із структурних компонентів зрілої людини (Ю.З. Гільбух, Г.В. Олпорт та ін.). Г.В. Олпорт [17] стверджує, що дозрівання людини – це безперервний процес, який триває протягом усього життя людини, крім того, він звертає увагу на якісну відмінність між незрілою та зрілою особистістю. Наприклад, поведінка незрілих суб'єктів переважно спрямовується неусвідомленими мотивами, що впливають із переживань дитинства, а поведінка зрілих індивідів є функціонально автономною і мотивованою усвідомленими процесами. За Г.В. Олпортом [17, с. 288–290], психологічно зріла людина характеризується шістьма рисами. Розглянемо їх докладніше:

1. Зріла людина має широкі межі «Я». Вона може подивитися на себе «з боку», бере активну участь у трудових, сімейних і соціальних відносинах, має хобі, цікавиться політичними і релігійними питаннями і всім тим, що вона вважає значущим. Такі види діяльності потребують участі її справжнього Его та істинної захопленості. Любов до себе – це обов'язковий фактор у житті кожного індивіда, але він не обов'язково має бути визначальним у його житті.

2. Зріла людина здатна до теплих, щирих соціальних взаємин. Існують два різновиди теплих міжособистісних взаємин, що підпадають під цю категорію: дружня інтимність і співчуття. Дружньо-інтимний аспект теплих стосунків полягає в здатності людини виявляти глибоку приязнь до сім'ї та близьких друзів, не заплямовану власницькими почуттями або ревностями. Співчуття – це здатність людини бути терпимою до відмінностей (у цінностях або установках) між собою та іншими, що дає їй змогу демонструвати свою повагу до інших і визнавати їхні позиції, а також виявляти спільність з усіма людьми.

3. Зрілій людині властива емоційна стабільність. Дорослі люди мають позитивне уявлення про самих себе, а отже, можуть терпляче ставитись як до явищ, які розчаровують або дратують, так і до особистих недоліків, без внутрішнього озлоблення. Вона вміє також справитися з особистими емоційними станами (наприклад, пригніченістю, почуттям гніву або провини) таким чином, щоб це не заважало оточуючим. Наприклад, при поганому настрої дорослі не зганяють гнів на першому зустрічному. І більше того, виражаючи свою думку та почуття, вони зважають на те, як це вплине на інших.

4. Зріла людина виявляє реалістичне сприймання, досвід і домагання. Вона бачить речі такими, якими вони є, а не такими, якими вона хотіла б їх бачити. Реальність сприймає не перекрученою, не змінює факти, щоб догодити своїм фантазіям та потребам. Вона може відсувати тимчасово на задній план свої особисті бажання, поки не буде завершено важливу справу.

5. Зріла людина показує здатність до самопізнання і має почуття гумору. Їй притаманне чітке уявлення про свої сильні і слабкі сторони. Важливою складовою самопізнання є гумор, який запобігає самовихвалянню. Гумор дає змогу бачити та приймати навіть абсурдні аспекти особистих і чужих життєвих ситуацій.

6. Зріла людина має цільну життєву філософію. Вона здатна бачити цілісну картину завдяки чіткому, систематичному і послідовному виділенню значущого в особистому житті. Г. Олпорт вважав, що не потрібно бути Аристотелем і намагатися сформулювати інтелектуальну теорію сенсу життя. Людина потребує систему цінностей, яка має головну мету або тему. Це й робить її життя значущим. У різних людей можуть формуватися різні цінності, навколо яких, цілеспрямовано будуватиметься їхнє життя, причому найкращої мети не існує. Отже, зріла особистість має постійний набір певних цінностей, що слугують об'єднуючою основою її життя. Об'єднуюча філософія життя дає певні різновиди ціннісній орієнтації, яка домінує, надаючи значущості та смислу майже всьому, що робить людина.

Зрілість людини як індивіда, як особистості, як суб'єкта діяльності, праці, пізнання, спілкування, як вважає Б. Ананьєв [2], не збігаються в часі, тобто особистісна зрілість не є віковою характеристикою. Психологічний вік та зрілість є параметрами особистого історичного часу, в якому й ведеться часопис життєвого шляху особистості. На це вказує і Ю.З. Гільбух [5], який вважає, що зрілість не є функцією одного лише віку. Деякі молоді люди відрізняються достатньою зрілістю, а деякі люди похилого віку в своїх установах, поглядах і діях, у ставленні до важливих аспектів життя залишаються дітьми. К.О. Абульханова і Т.М. Березіна [1] також вказують, що зрілість – досягнення певного, відповідного до типу особистості способу життя. На погляд О.Г. Асмолова [2], питання про психологічну зрілість особистості не можна вирішувати окремо від умов конкретно-історичної фази розвитку суспільства та культури, в яких відбувається становлення особистості.

Поряд із працями, в яких розглядаються конкретно-історичні характеристики зрілості, з'являються дослідження, присвячені питанню про психологічні критерії зрілості особистості. Так П.Я. Гальперін [2] відмічає, що особистістю можна вважати лише суспільно відповідальний суб'єкт, як критерій зрілості він визначає відповідальність особистості за свої вчинки. Б.С. Братусь [2] намагається підійти до критерію визначення зрілості особистості через вивчення тактики цілепокладання. Він вбачає критерії зрілості в мистецтві розрізняти ідеальні та реальні цілі, до яких прагне людина. На основі встановлення критеріїв особистісної зрілості (відповідальності та цілепокладання) О.Г. Асмолов [2] визначає ще один компонент – здійснення

вільного та самостійного особистісного вибору (чим зрілою стає особистість, тим частіше вона зустрічається з проблемою вибору).

Деякі дослідники (К.О. Абульханова, Т.М. Березіна, Є.І. Головаха, М.Р. Гінзбург, І.О. Пенькова, А.О. Реан, М.В. Савчин, Є. Слободський, О.С. Штепа та ін.) звертають увагу на певні характерні ознаки зрілої особистості. Це розвинене почуття відповідальності; потреба у піклуванні про інших людей; здатність до активної участі в житті суспільства; ефективне використання своїх знань та здібностей; конструктивне розв'язання різних проблем на шляху до повної самореалізації. Тоді як, на думку К.О.Абульхановой і Т.М.Березіної [1], зрілість особистості «полягає в тому, що вона охоплює своєю відповідальністю все сьогодення і майбутнє своєї поведінки, незалежно від страху покарання і відповідних соціальних інститутів. Вона надходить певним чином, щоб досягти визначених нею цілей, усвідомлюючи їх наслідки». Зріла особистість здатна координувати своє життя зі своїми потребами, має здатність до продуктивного застосування своїх можливостей і особливостей відповідно до життєвих завдань, володіє здатністю до саморегуляції, спроможна визначати і направляти хід подій у своєму житті, задавати стиль спілкування, впливати на оточуючих людей.

Бордовська Н.В. та Реан А.О. компонентами особистісної зрілості виділяють не лише відповідальність та саморозвиток, а й позитивне мислення та позитивне ставлення до світу як інтегративний компонент, що охоплює всі компоненти даного феномену [3].

Своєрідний погляд на особистісну зрілість пропонує О.С. Штепа. Вона визначає особистісну зрілість як ефект самостійно пережитої людиною в зрілому віці ненормативної кризи ідентичності, а саме, як слідство зазначеної ненормативної кризи. Найбільш яскравим показником сформованої особистісної зрілості, на думку вченої, є самодетермінація, яка проявляється у взаємоактивації свободи та відповідальності. О.С. Штепою виділено десять експлікованих рис зрілої особистості: синергічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, децентрація, життєва філософія [18].

У свою чергу, С.Д. Максименко виділяє кілька основних ліній розвитку, що сприяють появі гармонійної особистості (народження особистості, лінія розвитку інтеграції особистості, лінія розвитку саморегуляції й сенсу життя тощо), яка цілком відповідає основним характеристикам особистісної зрілості [8].

На основі аналізу визначень особистісної зрілості в психологічній науці Н.М. Дідик виявила, що феномен особистісної зрілості характеризується такими рисами: самоприйняття; суб'єктність, здатність до вчинку, відповідальність, інтернальний локус контролю, саморегуляція; соціабельність, трансценденція, креативність, самостійність, самоактуалізація, філософське почуття гумору, інтелектуальність, автентичність, нонконформізм, моральність, психічне здоров'я [6].

Г.І.Меднікова підкреслює, що зрілість, головним чином, розглядається у психологічній науці як етап психічного розвитку і якість особистості.

Особистісна зрілість є результатом і ресурсом особистісного розвитку, обумовленим активністю особистості, її здатністю до самодетермінації, саморегуляції, потребою в самоактуалізації й саморозвитку, прагненням до смислу як окремих своїх дій, учинків, так і до життєвого смислу в цілому. Рівень особистісної зрілості визначається тим, наскільки особистість виступає суб'єктом своїх власних трансформацій, свого саморозвитку [10].

Отже, особистісна зрілість включає такі важливі якості особистості як: відповідальність (З.Н.Борисова, П.Я.Гальперін, К.А.Клімова, С.Д.Максименко, К.М.Муздибаєв, Ж.Піаже, А.О.Реан, Дж.Роттер, М.В.Савчин); самостійність (Є.І.Головаха, І.С.Кон, В.І.Слободчиков, О.С.Штепа та ін.); самоствердження (К.О. Абульханова-Славська, А.І. Анциферова, Б.Ф. Ломов, О.М.Леонт'єв, А.В.Петровський, Н.І.Рейнвальд, С.Л.Рубінштейн); адекватне цілепокладання (Б.С.Братусь, І.В.Дубровіна, Г.М.Прихожан, Н.Н.Толстих та ін.).

Тому, які б критерії та якості особистісної зрілості не розглядалися, в усіх простежується думка, що особистість діє, ставить нові завдання, прагне до нових цілей та досягає їх, реконструюючи проблеми, ситуації і розв'язуючи їх відповідно до своїх намірів і мотивів. З цього випливає, що зріла особистість є суб'єктом суперечливого процесу її розвитку.

Відтак, особистісна зрілість – це складне структурне утворення, яке включає певні характеристики: відповідальність у різних сферах діяльності; емоційну зрілість; адекватне самоствердження; самореалізацію, самостійність вибору та цілепокладання. Воно відрізняє особистісно зрілу людину від особистісно незрілої.

У ряді досліджень останніх років представлено окремі аспекти особистісної зрілості молоді, а саме: мотивація, цілепокладання, відповідальність, самостійність, самоприйняття, автономність, саморозвиток, позитивне мислення тощо. Проте майже немає праць, які б досліджували становлення особистісної зрілості молоді до подружнього життя, а тим паче, як цілісне інтегративне утворення в юнацькому віці. Саме вступ до шлюбу вимагає від майбутніх чоловіка та дружини певної особистісної зрілості: вміти самостійно вибрати шлюбного партнера; вміти брати на себе відповідальність за свої дії, вчинки та наслідки; бути відповідальним за інших людей (родичів); турбуватися про іншу людину; вміти ставити цілі та досягати їх; вміти регулювати свої емоції та поведінку; адекватно ставитися до різних сімейних проблем; реалізувати себе як чоловіка (дружину).

Сучасну молодь не можна вважати особистісно зрілими до подружнього життя, якщо в них немає чіткого уявлення про те, з якою метою вони вступають до шлюбу, чого очікують від сім'ї, які сімейні стосунки хотіли б побудувати, які обов'язки на них покладає шлюбне життя тощо.

Під особистісною зрілістю молоді до подружнього життя ми розуміємо цілісне інтегративно-складне утворення, яке включає стійку позитивну мотивацію до шлюбу; актуалізацію знань, вмінь та навичок, особистісні якості сім'янина; здатність до емпатійного розуміння партнера та самоконтролю; конструктивну та самостверджуючу поведінку в шлюбі.

Базуючись на системно-інтегративному підході, ми визначаємо поняття «особистісна зрілість щодо подружнього життя» як інтегральне (динамічне) утворення, високий рівень і гармонійний розвиток складників якого забезпечують готовність до конструктивного створення сімейних взаємин. А тому особистісна зрілість щодо подружнього життя є не лише одним зі структурних компонентів зрілої людини, а ще й необхідною умовою, що передує розвитку готовності молоді щодо шлюбно-сімейного життя. Таким чином, розвиток особистісної зрілості щодо подружнього життя сприятиме зміцненню зрілості людини та покращенню процесу подальшої підготовки молоді до шлюбно-сімейних відносин [7].

Враховуючи складність досліджуваного феномену ми спробували проаналізувати зміст особистісної зрілості щодо подружнього життя з точки зору трикомпонентної структури (когнітивної, емоційно-мотиваційно-ціннісної, регулятивно-поведінкової) та визначити особливості змісту кожного з трьох компонентів.

Становлення особистісної зрілості молоді щодо подружнього життя передбачає, насамперед, розвиток когнітивного компонента, а саме: характерної системи знань, уявлень про себе як про людину певної статі, яка має та розуміє якості, що є необхідними для побудови, розвитку міжособистісних стосунків і безпосередньо при створенні сім'ї. Суть особистості проектує у своїй структурі нерозривний взаємозв'язок між конкретними діями та її знаннями. Так, щоб оволодіти певними вміннями, необхідно засвоїти знання про індивідуальні якості особистості, про те, яким чином діяти в певних умовах та розвинути відповідні навички як елемент складних умінь. Це загальне положення певною мірою стосується процесу становлення мотивів, ціннісних орієнтацій, особистісних рис сім'янина (емоційно-вольових та комунікативних), а також розвитку провідного способу поведінки в сімейному житті (співробітництва). Отже, когнітивний компонент передбачає існування у певної системи знань, уявлень та переконань, необхідних для подружнього життя, позитивне ставлення до оволодіння цими знаннями (когнітивна сфера).

До емоційно-мотиваційно-ціннісного компонента особистісної зрілості щодо подружнього життя входять такі елементи: мотиви одруження, ціннісні орієнтації, емоції, почуття. Емоційний світ є важливою сферою життєдіяльності людини. В основі подружнього життя лежить комплекс альтруїстичних почуттів: співпереживання, співчуття, чуйність, щирість, доброта, взаєморозуміння, жалість, витримка, підтримка, готовність допомогти іншій людині.

Важливим для особистісного самовизначення у сфері родинного життя є мотиваційно-ціннісні орієнтації особистості на шлюб та сім'ю. Саме вони визначають вибір майбутнього партнера, задоволеність і стабільність у сім'ї, впливають на характер міжособистісних стосунків, рольові очікування, домагання тощо. Чим багатша мотиваційна структура сімейної пари, її духовний світ, тим більше у неї можливостей знайти спільні точки зіткнення, знайти в іншому самого себе. Мотиви в більшості випадків впливають на

міцність подружжя, на подальше життя в сім'ї, хоч вони далеко не завжди зберігають своє значення упродовж тривалого часу.

На нашу думку, найголовнішими елементами даного компонента є цільові уявлення про шлюб, що визначають функціонально-рольові очікування чоловіка та дружини; мотиви та ціннісні орієнтації особистості щодо подружнього життя, що спрямовують потребу в самореалізації саме в подружньому житті; емпатійність у формі співчуття і співпереживання, взаєморозуміння [11], взаємодопомога, підтримка та емоційна стійкість [13], що розкривають емоційний світ міжособистісних стосунків.

Регулятивно-поведінковий компонент у структурі особистості має важливе місце – він є невід'ємною частиною при підготовці до подружнього життя та становленні їх особистісної зрілості в даному напрямку. У структурі особистості існує нерозривний взаємозв'язок між конкретними знаннями, цілями, цінностями особистісних якостей та вміннями й навичками, що виражаються в поведінці.

У нашому дослідженні третій компонент особистісної зрілості щодо подружнього життя має свій елементний склад, куди входять розвиток вольової саморегуляції, відповідальності, самостійності, безконфліктності та навичок конструктивного спілкування. Найскладнішим у цьому компоненті є прагнення та здатність володіти собою, своїми діями, переживаннями та почуттями. Люди різняться між собою за ступенем володіння своїми емоціями та вмінням залишатися в рамках норми, відтак вони повинні мати розвинуту систему механізмів самоконтролю, саморегуляції та самокорекції. Таким чином, для щасливого подружнього життя кожен шлюбний партнер мусить вміти управляти власними емоційними станами, вчинками, діями та оцінювати життєві ситуації з позиції іншого, бути відповідальним, самостійним, наполегливим, вміти спілкуватися та вирішувати конфлікти. В іншому випадку будуть утруднені взаємодія, кооперація, взаєморозуміння.

У контексті сказаного нашу увагу привернули наукові розвідки Л.В.Петько, де піднімаються питання проблем виховання, кохання, сімейно-шлюбних відносин, стосунків між жінкою і чоловіком, честі і брехні, міжлюдського розуміння шляхом діалогу, готовності молодих людей до сімейних відносин [12; 14; 15; 19].

Успішність шлюбу, його стабільність, задоволеність сімейним життям залежать від особистісної зрілості хлопця і дівчини, а згодом чоловіка та дружини щодо подружнього життя, а саме: від сформованості когнітивної сфери щодо шлюбу, мотивації вибору шлюбного партнера та ціннісних орієнтацій сімейної пари, від рівня емпатійності та емоційної стійкості, вольової саморегуляції, відповідальності, самостійності, безконфліктності, а вже потім – від психологічної сумісності партнерів, психологічного клімату, особливостей спілкування в сім'ї тощо.

**Висновки.** Таким чином, ознаками сформованості особистісної зрілості щодо подружнього життя є: відповідна система знань, уявлень, переконань про шлюб та сім'ю, про необхідні умови щасливого подружнього життя, про найнеобхідніші риси сім'янина, їхні характеристики, знання своїх

особливостей; система мотиваційно-ціннісних орієнтацій щодо вибору шлюбного партнера, створення сім'ї, цінності шлюбно-сімейного життя як такого (прагнення до подружнього життя, до самопізнання, самоствердження, самовираження, самореалізація, самовизначення); певний рівень розвитку емпатійності, емоційної стійкості, вольової саморегуляції, відповідальності, самостійності та безконфліктності. Розвиненість виділених ознак зумовить появу підґрунтя щодо створення потреби у побудові сім'ї, бути щасливим подружжям і батьками; прагнень щодо саморозвитку особистісних рис та самокорекції власних дій, вчинків, почуттів, а це, у свою чергу, призведе до самореалізації та самоствердження учнів як майбутніх сім'янинів. У результаті змодельємо потенційно послідовного особистісно зрілого сім'янина.

Розглянуті нами компоненти є взаємопов'язаними та взаємозумовленими. Формування особистісної зрілості молоді до сімейного життя – складний процес, якому притаманна цілісність, динамізм, стійкість.

Отже, становлення особистісної зрілості до подружнього життя передбачає, крім розвитку особистості в онтогенезі, що формується самою природою, оточуючим світом та способом життя батьківської сім'ї, ще й певних знань, умінь та якостей, потрібних для сімейного життя, позитивне ставлення до оволодіння ними.

### Література:

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб : Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 105 с.
3. Бордовская Н.В. Педагогика /Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
5. Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка / Ю.З. Гільбух. – К. : Фірма «Віпол», 1993. – 75 с.
6. Дідик Н.М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів / Н.М. Дідик. // Проблеми сучасної психології: зб.наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. – 2010. – Вип. 7. – С. 190–206.
7. Дьоміна Г.А. Розвиток особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07. – «Педагогічна та вікова психологія» / Дьоміна Г.А. – К., 2008. – 23 с.
8. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко – К.: Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.
9. Мельничук О.Б. Емпатія в структурі професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери / О.Б. Мельничук // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. – 2016. – Вип. 31. – 2016. – С. 214–226.
10. Меднікова Г.І. Особистісна зрілість: сутність та критерії // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені ГС Сковороди. Психологія. – 2012. – Т. 2. – №. 43. – С. 179-186.
11. Петько Л.В. Вивчення гендерних ролей та взаємовідносин у сім'ї зі студентами ВНЗ на практичних заняттях з іноземної мови / Л.В.Петько // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. пр. [за ред. А.Й.Капської]. – Вип. 14 (частина II). – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2012. – С. 112–123.

12. Петько Л.В. Реалізація морально-суспільної проблематики у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л.В.Петько // Науковий часопис НПУ імені М.Д.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – Вип. 55. – С. 166–173.
13. Петько Л.В. Стимулювання готовності майбутніх соціальних педагогів до виховної роботи у процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ (на прикладі кінофільму «Звуки музики» («The Sound of Music»), США, реж. Уайз, 1965 р.) / Л.В.Петько // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому середовищі: зб. наук. праць № 9 (11). – К. : Ун-т «Україна». – 2012. – С. 84–95. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7446>
14. Петько Л.В. Формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету шляхом розгляду моральних орієнтирів студентів / Л.В.Петько // Педагогічний альманах: зб. наук. пр. – 2016. – Вип. 29. – С. 164–172. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10077>
15. Петько Л.В. У пошуках формули кохання студентами у процесі формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л.В.Петько // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). –2015. – № 4. – С. 178–185. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/9936>
16. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
17. Хьелл Л. Теория личности / Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб. : Питер, 1998. – 608 с.
18. Штепа О.С. Дефініція особистісної зрілості // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей. – 2007. – Вип. 16 (19). – С. 149–157.
20. Pet'ko L.V. Formation of professionally oriented foreign language teaching environment in conditions of university and upbringing of moral and ethical values (on illustration of the phenomenon «honesty» and «lie») / L.V.Pet'ko // Intellectual Archive. – 2016. – Volume 5. – No. 1 (January). – Toronto : Shiny Word Corp., Canada. – PP. 98–111. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/9449>



# ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПТУ «ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА» В ПРОЕКЦІЇ ПЕДАГОГІКИ МИСТЕЦТВ

**Зайцева А. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*

Радикальні зміни в освітній політиці України, спрямовані на інтеграцію у світовий освітній простір потребують збереження особливостей національних освітніх систем, посилення їхньої якості та конкурентоспроможності, орієнтації на гуманістичні цінності, приведення системи підготовки майбутніх фахівців у відповідність до міжнародних освітніх стандартів. У зв'язку з реаліями сучасності значною мірою актуалізуються проблеми, пов'язані з підготовкою вчителя музики як конкурентоспроможного і компетентного професіонала, відбувається осмислення нових концептуальних моделей освітнього процесу, переорієнтація мистецької освіти із предметоцентристської моделі на культурологічну.

У галузі музично-педагогічної освіти увага акцентується на різних аспектах педагогічної комунікації майбутнього вчителя музики: формування комунікативних якостей вчителя музики (Л.Арчажнікова, О.Апраксіна, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Щолокова та ін.); спілкування на уроці музики (Н.Антонець); формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики (І.Сипченко); професійне становлення вчителя в процесі спілкування з мистецтвом (В.Орлов); комунікативно-організаторська професійна діяльність та педагогічні умови її здійснення (Е.Абдулін, О.Ніколаєва); художньо-комунікативна діяльність вчителя музики, її функції, методи (Л.Майковська); прийоми, засоби художньо-комунікативного впливу музики на особистість (П.Анісімов, Г.Тарасов); комунікативні вища в зв'язку з арт-терапевтичними якостями музики (І.Левченко, О.Медведева). Праці у галузі мистецької педагогіки (О.Апраксіна, Л.Арчажнікова, Н.Гуральник, О.Єременко, Б.Ліхачов, В.Орлов, О.Отіч, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Хижна, О.Шевнюк, О.Щолокова [17; 19; 20] та ін.) висвітлюють широкий спектр проблем, пов'язаних з пошуком оптимальних шляхів для налагодження міжособистісних взаємин у діаді «викладач-студент». У процесі такої взаємодії відбувається прийняття студентом загальнокультурних зразків діяльності і поведінки, усвідомлення необхідності виходу за межі рольових відносин на духовно-екзистенційний рівень художньої комунікації у навчально-виховному процесі. Підґрунтям формування комунікативної культури, на думку вчених є високий рівень розвитку загальної культури студента, що віддзеркалюється в системі його художньо-комунікативних потреб, комунікативних якостей, в стилі діяльності та поведінки.

Комунікація художня (від лат. *communico* – зв'язую, спілкуюсь) – функціонування мистецтва у суспільстві, в процесі якого воно виступає як специфічна естетична діяльність і засіб спілкування. У словниковій

літературі з естетики терміном «художність» тлумачиться як міра естетичної цінності твору мистецтва, результат і показник найвищої якості виконання художніх творів, доведеної до художньої майстерності, відображення і пізнання дійсності через художній образ; міра оцінки якості мистецтва та якісна ознака різноманітних виявів естетичного чуття (О.Реброва).

Проблематика художнього знайшла відображення у працях Ю.Борева, М.Кагана, Б.Мейлаха, С.Раппопорта, Ю.Лотмана, в естетиці (М.Бахтін, М.Каган, А.Зісь, Є.Басін, мистецтвознавстві (Б.Асаф'єв, С.Безклубенко, М.Бонфельд, О.Жарков, В.Іконніков, О.Лосев, В.Медушевський, С.Раппопорт, Л.Сохор, В.Холопова, С.Шип, В.Шульгіна, Б.Яворський) та мистецькій освіті (І.Зязюн, С.Давидова, М.Киященко, Л.Масол, Н.Миропільська, Л.Печко, Г.Падалка, Л.Петько [10; 12; 14], Л.Предтеченська, Л.Рапацької, О.Отич, О.Шевнюк, О.Щолокова, Б.Юсов та ін.). Про значущість художньо-комунікативної активності педагога йдеться у наукових розвідках учених-теоретиків та дослідників у галузі загальної і музичної педагогіки та психології: Е.Абдулліна, К.Абульханової-Славської, О.Апраксіної, Л.Арчажникової, М.Миронової, В.Сластьоніна, Г.Ципіна та ін.

Залучення концепції художньо-естетичного діалогізму до системи професійної мистецької освіти, що базується на ідеях М.Бубера, Е.Гуссерля, А.Шютца, Е.Левінаса, С.Франка, М.Бахтіна, дозволяє інтерпретувати художньо-освітній простір як єдність творчих особистостей, об'єднаних каналами художньої комунікації, які відчують почуття емпатії один до одного, взаємного інтересу, здатні до художньо-естетичного діалогу, активної творчої взаємодії, сумісного подолання бар'єрів спілкування, творення простору художньої культури.

Доречно зазначити, що категорія «художність» у науковій літературі часто ототожнюється з категоріями «образ світу», «художня картина світу», тобто образ світу, зображений в мистецтві (В.Медушевський, Б.Яворський, В.Біблер, Г.Гачев, Б.Мейлах та інші). Це – «комплекс основних уявлень про світ, за допомогою якого свідомість людини перероблює та упорядковує картину світу, котра виникає шляхом хаотичного та різнорідного сприйняття та вражень (В.Жидков, К.Соколов) [3, с. 33].

У мистецтві, яке створює художню картину світу, йдеться про художню свідомість, що забезпечує процесис прийняття та упорядкування уявлень про світ. Художня свідомість окремої особистості має своєрідний каркас «індивідуальної картини світу» – взаємозв'язану та емоційно забарвлену систему образів, – не тільки зорових, а й звукових, смакових, дотикових та інших [2, с. 87]. Художність в контексті дефініції «комунікативна культура» майбутнього вчителя музики розуміється нами як якість, що забезпечує спільне переживання художніх образів, вбирає в себе емоційно-естетичне ототожнення з художнім світом «з художнім «Я» музичного твору» [7, с. 21] у процесі його сприймання, пізнання, оцінки та творення.

Слушною є концептуальна позиція Ю.Борева, який розглядає мистецтво як засіб художнього спілкування, і наголошує на тому, що «художнє спілкування – це здійснення інтелектуально-емоційного творчого зв'язку автора та

реципієнта; передача останньому художньої інформації, яка має певне відношення до світу, художню концепцію, сталі ціннісні орієнтації [2, с.160]». Безпосереднім ланцюгом цієї передачі є художній твір, а у виконавських мистецтвах – ще й виконавець. Тому, Ю.Борев розглядає взаємодію реципієнта з митцем через текст не як односпрямовану комунікацію, а як двостороннє спілкування, у процесі якого реципієнт «отримує від тексту стільки, скільки сам може надати йому смислу через свою культурну підготовленість [2; с. 160]».

Вагомою, з нашої точки зору, є позиція О.Лосева щодо розуміння художньо-естетичного, яке «є єдиною і нероздільною цілісністю суб'єктивного і об'єктивного, мислення і чуттєвості, суті і явища, ідеї і образу, ідейної образності і емоцій, емоційної ідейної образності і вольового акту, несвідомого і свідомого, ірраціонального і раціонального, незацікавленого милування і утилітарного використання, споглядального і діяльного, органічно живого і технічно зробленого». Мистецтво філософ називав «невимовною виразністю» і «виразною невимовністю», в чому його «особлива солодкість» [5, с. 37]. Розкриваючи сутність мистецтва як естетичного феномена, О.Лосев відзначає, що художник творить форму, але форма сама творить свій первообраз. Художник творить щось одне визначене, а виходить – дві сфери буття відразу, бо творене їм щось є якраз тотожність двох сфер буття: образу і первообразу одночасно [5, с. 35].

О.Лосев підкреслював діалектичну взаємодію художньої творчості і естетичного сприйняття, представляв художнє вираження як втілення ідеального в реальному [5, с. 36].

Комунікація в художній культурі представлена в дослідженнях М.Кагана, який висуває положення, згідно якого процес спілкування необхідно розглядати не традиційно (з позиції міжособистісної взаємодії), а з точки зору міжсуб'єктного характеру взаємодії. Мистецтво, на думку філософа, є єдиним в історії культури засобом моделювання самого спілкування, має властивість перетворювати об'єкти в суб'єкти [4].

Отже, специфіка художньої комунікації в музично-освітньому процесі віддзеркалена в суб'єкт-суб'єктному характері взаємодії його учасників. Можна простежити такі особливості художньої комунікації: комунікація вчителя і учнів з композитором, яка спрямована на становлення їх естетичної позиції щодо змісту музичного твору; комунікація вчителя і учнів, в якій запропонована вчителем «вербальна модель» музичного твору та естетична оцінка, що ґрунтується на ній сприймається як самостійний «художньо-смысловий текст», в результаті якого виникає діалог учнів зі смысловою позицією вчителя; комунікація між самими учнями, з їхніми «смысловими позиціями» переробленими у свідомості кожного крізь призму власних художніх цінностей.

У концептуальних положеннях О.Рудницької представлено аспект пізнання внутрішнього світу власного «Я» та «Іншого». Вчена підкреслює той факт, що розвиток особистісної і комунікативної рефлексії сприяє вдосконаленню особистісних характеристик людини, почуття міри і такту, здатності творити в ідеальній формі та осмислювати свій внутрішній світ,

можливості розв'язувати внутрішньо-особистісні конфлікти. Адже, на основі рефлексії ґрунтується усвідомлення і «творіння» самого себе. Розвиток цієї властивості особистості обумовлюється діалогічним процесом взаємодії з музикою – активним переживанням музичних образів, єдністю репродуктивних і творчих процесів неповторно індивідуальної інтерпретації музичного твору та, зокрема, глибоким осмисленням своїх вражень і власної духовної сутності [8, с. 65; 13; 14].

Вчена фокусує увагу на тому, що «усвідомлення активно-діалогової природи спілкування з мистецтвом ґрунтується на ідеях М.Бахтіна, який стверджував, що чужі свідомості не можна спостерігати, аналізувати, ... з ними можна тільки діалогічно спілкуватися, тобто під впливом мистецтва людина змінюється. Це спонукає її до подальшого міжособистісного спілкування з іншими суб'єктами художньої діяльності і, як наслідок, проявляється у здатності до розуміння себе й інших партнерів взаємодії. На думку науковця, «мистецтву душевного контакту навчити за підручником або звести до зведених правил не можна. Його найголовнішою передумовою є відвертість, готовність зрозуміти і прийняти дещо нове і незвичне, тому серед розмаїття засобів розвитку цієї якості одне з головних місць належить мистецтву. Художні твори, передаючи різні типи взаємин людей, моделюючи сам процес їхніх стосунків, досягають виняткової глибини та повноти у розкритті способів спілкування, психологічного аналізу його самоцінності [8, с. 64]».

На думку Г.Падалки, «мистецький образ не є безликою інформацією. Зміст його людина має сприймати як духовне послання автора твору, який чекає зустрічі зі своїм читачем, глядачем і слухачем. Дидактичний контекст реалізації комунікативної функції мистецької діяльності передбачає створення навчальної ситуації, коли учень налаштований сприйняти не тільки художній текст, але й те, що стоїть за ним, що передує створенню образів, зрозуміти й відчувати переживання автора, його надії, прагнення [9, с. 7–11]». Процес пізнання, оцінювання, творення мистецтва, є результатом перебігу психічних процесів, які контролюються і не контролюються свідомістю. «Понятійно-чуттєве співіснує в акті сприймання художніх образів, їх оцінки і створення з інтуїтивним [9, с. 83]. На думку дослідниці, творча взаємодія викладача і студента, як принципове положення, має бути організованим процесом спілкування між її суб'єктами і відбуватись лише на високому рівні музичної майстерності та на шляху до неї зі сторони студентів. У результаті цього відбувається пізнання, засвоєння та створення суспільно значущого мистецького досвіду [9]. «Комунікативна підготовленість викладача мистецьких дисциплін включає такі складові, як 1) толерантність, здатність до педагогічної рефлексії, уміння створити емоційно-творчу атмосферу на заняттях, налаштованість на акцентуацію позитивних якостей учня в процесі навчання, артистизм тощо. Рішуча відмова від директивної стратегії навчання вимагає від викладача володіння методами об'єктивної діагностики мистецьких даних учня. Серед важливих і не до кінця вирішених в теорії і практиці мистецької освіти питань впровадження комунікативної стратегії є формування не тільки мистецької, а і мовної культури викладача, що допомагає викладачу

адекватно виразити власні наміри, сприяє налагодженню контактів з учнями [9, с. 63 ]».

Таким чином, художній образ виступає центром інтерпретаційних підходів, тлумачень, котрий регулює і визначає вектор особистісно-професійних стосунків викладача і студента. Такі комунікативні ситуації можуть або виявляти «консонансу» узгодженість їхніх художньо-аксіологічних пріоритетів, естетичних смаків, або вносити елементи «дисонансу» у стосунки суб'єктів комунікації. З цього випливає, що навчально-виховний процес не може бути продуктивним поза встановленням педагогічно доцільних комунікативних взаємовідносин між педагогом і студентом. Абсолютно несприйнятним є авторитарне нав'язування педагогом своїх естетичних смаків, знеособлення думки студента. У зв'язку з цим, вкрай важливим завданням педагога, як суб'єкта культури, є не тільки передача рефлексивно-свідомого відношення до світу мистецьких цінностей, але й налагодження механізму психологічного нюансування «резонансних зустрічей» зі студентом.

Для такої художньо-комунікативної стратегії взаємодії необхідною є спрямованість на вирівнювання психологічних позицій у мистецькому діалозі, здатність до взаємопроникнення у «світ» студента, співучасть, переживання цінності студента, надання йому можливості збереження власної екзистенції тощо. Ми розглядаємо художню комунікацію (взаємодію) викладача і студента з музикою як особливий спосіб їх духовної спільності у процесі осягнення мистецтва. Доречно зазначити, що такий спосіб взаємодії у процесі художньої комунікації визначає ступінь суб'єкт-суб'єктних відносин у музично-освітньому процесі і передбачає спрямованість на вирівнювання їх психологічних позицій. Принцип рівноправності реалізується через «конкретність» і «незавершеність» (М.Бахтін) кожного суб'єкта взаємодії, оскільки кожен має право дійти істини своїм шляхом. Звідси випливає, що у процесі художньої комунікації, в якій проявляються всі особистісні властивості включених до неї суб'єктів, відбувається їх інтелектуальне та емоційне збагачення. «Єднання емоційних та смислових полів» (В.Ражніков) у єдність багатоманітності (так у давнину визначали гармонію), прагнення до об'єктивації особистісних смислів через їх узгодження шляхом співвіднесення з ціннісно-смисловим полем композиторського опусу сприяє встановленню на уроці музики атмосфери емоційного співпереживання, забезпечує духовно-особистісний контакт викладача і студента у процесі взаємодії. Взаємодія у художньому спілкуванні не тільки виявляє смисли кожного її учасника (від почуттєво-емоційного до понятійного), але й дозволяє, спираючись з індивідуальні комунікативні здібності кожного, індивідуальні художньо-комунікативні реакції, не тільки розрізнявати особистісні смисли один одного але й створювати свої. «Художнє пізнання обов'язково передбачає врахування особливостей внутрішнього світу кожного суб'єкта взаємодії, повагу до його позиції як співрозмовника і партнера по спілкуванню, тобто установку на діалогічність» [8, с. 64; 10; 13].

Проведений науковий аналіз дозволяє інтерпретувати художньо-освітній простір як єдність творчих особистостей, об'єднаних каналами художньої комунікації, які відчують почуття емпатії, взаємного інтересу один до одного, здатні до художньо-естетичного діалогу, творчої взаємодії. Процес сприйняття художнього образу актуалізує такі емоційно-психологічні механізми, які за своєю сутністю є механізмами спілкування. На думку Г.Падалки, процеси пізнання, оцінювання, творення мистецтва є результатом перебігу психічних процесів, які контролюються і не контролюються свідомістю. «Понятійно-чуттєве співіснує в акті сприймання художніх образів, їх оцінки і створення з інтуїтивним [14, с. 83]. Дослідниця стверджує, що творча взаємодія викладача і студента (як принципове положення), має бути організованим процесом спілкування між її суб'єктами і відбуватись лише на високому рівні музичної майстерності та на шляху до неї з боку студентів. У результаті цього відбувається пізнання, засвоєння та створення суспільно значущого мистецького досвіду [14, с. 263; 11; 15; 18].

У свою чергу, з позицій системного погляду на природу художньої комунікації (М.Бахтін, Л.Виготський, О.Леонтьєв, Ю.Лотман, М.Каган), спілкування з художнім образом-квазісубєктом передбачає зміни у смислових структурах свідомості учасників взаємодії. «Суб'єктивні» культурні смисли свідомості («афективно-смислові форми» за Л.Виготським), тому й існують об'єктивно поза кожною окремою людиною у творах мистецтва, що об'єктивуються, реалізуються, втілюються у зовнішній формі самою людиною. Процес сприйняття художнього образу актуалізує такі емоційно-психологічні механізми, які за своєю сутністю є механізмами спілкування.

Можна прослідкувати такі особливості художньої комунікації: комунікація вчителя й учнів з композитором, що спрямована на становлення їх естетичної позиції щодо змісту музичного твору; комунікація вчителя й учнів, в якій запропонована вчителем «вербальна модель» музичного твору та естетична оцінка, що ґрунтується на ній сприймається як самостійний «художньо-смисловий текст», у результаті якого виникає діалог учнів зі смисловою позицією вчителя; комунікація між самими учнями, з їхніми «смисловими позиціями» переробленими у свідомості кожного крізь призму власних художніх цінностей. Професійно-комунікативна активність і спрямованість учителя музичного мистецтва, звернені, одночасно, і на учнів, і на музичний твір, утворюють складні, багатогранні комунікативні процеси між суб'єктами взаємодії, які мають естетичну природу, підпорядковуються законам художньої логіки та спрямовуються на створення атмосфери музично-естетичного переживання художнього образу.

Перш, ніж будувати стосунки з учнем, учителю музики необхідно пізнати себе, відчути й осмислити ті свої якості, без яких неможливо організувати художнє пізнання. Тільки розвиваючись, особистість вчителя музичного мистецтва зможе виховувати і розвивати особистість учня. На уроці музики, у взаємодії з іншим баченням світу, учень усвідомлює віддзеркалену реальність і себе в ній, світ своїх душевних переживань, рефлексія над якими утворює глибокий особистісний смисл. При цьому індивідуальний смисл так чи інакше є

обумовленим смислами інших суб'єктів взаємодії. В цьому зв'язку доречно згадати думку Ю.Лотмана, який зазначає, що процес смислоутворення і появи в індивідуальній свідомості нового смислу пов'язаний з проблемою «перехрещення смислових просторів», передбачає певну спільність вихідних смислових позицій його учасників, єдиний для них базис (єдину сферу людських та особистісних проблем, загальну сферу людських знань тощо).

Очевидним є той факт, що без спільності базису, який забезпечує попереднє взаєморозуміння учасників художньої комунікації, мало шансів для їхнього взаєморозуміння й одночасно, цінність художньої комунікації, як «генератора художнього смислу» вчителя і учня, пов'язана не тільки з «перехрещуванням» їх художніх смислів, з ототожненням «особистісних комунікативних просторів» в індивідуальній свідомості кожного суб'єкта взаємодії, але й з тими просторами індивідуального художньо-естетичного смислу, які не перехрещуються. Саме в результаті взаємодії, що обумовлена досвідом і індивідуальністю кожного учасника художньої комунікації, виникає той «смисловий вибух» (Ю.Лотман), який породжує новий смисл.

Відтак, у процесі художньої комунікації особистісний смисл кожного суб'єкта спілкування не тільки взаємодіє з іншим, але й сам розвивається і збагачується. Звідси випливає, що художня комунікація, в якій можна постійно отримувати іншу проекцію, інший ракурс певної ситуації, поваги до «самості» і екзистенції кожного суб'єкта взаємодії, реалізується через розвиток і збагачення особистісних художньо-комунікативних смислів її учасників. Педагогічне керування цим процесом передбачає створення емоційно-смислового стрижня уроку, який сприяє взаємоторчості суб'єктів взаємодії, забезпечує максимальну емоційну включеність у загальне «емоційне поле» уроку, що сприяє активності та узгодженості їхніх художньо-комунікативних дій. «Якщо співпраця поєднається з узгодженістю, будуть досягнуті найкращі можливості» (О.Клізовський). Тому, тільки на уроці, де панує узгодженість, взаєморозуміння (гармонія стосунків), може вільно реалізовуватися емоційний та енергетичний потенціал викладача і студента (вчителя і учня), спрямований на засвоєння культури художньо-комунікативних дій.

З огляду на сказане, ми розглядаємо культуру художньо-комунікативної діяльності викладача і студента як інтегральну, динамічну духовно-особистісну якість, що сприяє вирівнюванню психологічних позицій педагога і студента у процесі мистецького спілкування, «чуттєвому проникненню у світ» «Іншого», досягненню взаємоустановки на співтворчість. Формування художньо-комунікативної культури майбутнього педагога-музиканта відбувається в інтеграційній взаємодії наукового та художнього підходів, характерних для педагогіки мистецтва, а також в особливому творчо-емоційному режимі роботи студентів, детермінованим їх художньо-творчою, педагогічно-виконавською та самостійною художньо-комунікативною діяльністю у період проходження педагогічної практики.

Аналіз наукових досліджень доводить, що художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики є системою синергетичної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, що спрямована на розвиток мотивації

до художньо-творчого діалогу і полілогу, активного контекстного суб'єкт-суб'єктного спілкування, заснованого на емоційно-творчому, емпатійному та толерантному ставленні викладача і студента один до одного на основі взаємоповаги і взаєморозуміння, узгодження психологічних позицій в умовах мистецької діяльності. У процесі художньої комунікації проявляються всі особистісні властивості включених до неї суб'єктів, відбувається їх інтелектуальне та емоційне збагачення. Емоційна насиченість творів мистецтва спонукає до переживання художніх образів і осмислення їхньої сутності, проживання і переживання «тут і тепер» художньо-педагогічних ситуацій, їх рефлексивного аналізу, що сприяє появі ціннісних смислів свідомості суб'єктів спілкування.

Аналізуючи художньо-комунікативну культуру вчителя музики, ми виходимо з визнання того, що вона є особливою формою функціонування його педагогічної свідомості, що вбирає в себе розвинену комунікативну чуттєвість, здатність до занурення у внутрішній світ учня, його думок, емоцій, переживань, що виникають під час сприймання мистецького твору; показником рівня розвитку його загальної культури, уявляє себе в пошуку сенсу наявних і тих, що вибудовуються саме «тут і зараз», художньо-комунікативних цінностей. Вважаємо, що тільки тоді, коли вчитель музичного мистецтва свідомо враховує у своїй діяльності гармонійне поєднання духовних, мистецьких, психолого-педагогічних та комунікативних координат, що перетинаються у «площині людяності», відбувається його включення до культурологічного аспекту художньої комунікації з учнем.

Таким чином, з позицій сучасної духовно-діалогічної парадигми мистецької освіти, сутність художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики є віддзеркаленням внутрішнього світу його особистості, життєвих ідеалів, спрямованості на особистісне самовдосконалення. Від «хочу» і «ціную» залежить освоєння, привласнення культурного контексту, якості вибору культурних зразків взаємодії, які складають особливість будь-якого культурного феномена. Саме формування мотивів художньо-комунікативної діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій, привласнення і освоєння базових художньо-комунікативних компетенцій, здатності до оцінки і рефлексії свідчать про сформованість художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, як динамічного процесу, що визначає вектор гуманістичної спрямованості на взаємодію з учнем, усвідомлену потребу у творчій взаємодії, як результату власного самопізнання і самореалізації.

### **Література:**

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М.Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
2. Боров Ю. Эстетика : учебник / Ю.Б.Боров. – М. : Высш. шк., 2002. – 511с.
3. Жидков В.С. Искусство и картина мира / В.С.Жидков, К.Б.Соколов.–СПб. : Алетейя, 2003. – 464 с.
4. Каган М. С. Философия культуры. Становление и развитие / М.С.Каган. – Санкт-Петербург : Изд-во «Лань», 1998. – 434 с.
5. Лосев А.Ф. Эстетика: в кн. : Филос. энцикл. / А.Ф.Лосев. – М., 1970. – Т. 5. – 575 с.
6. Лотман, Ю.М. Асимметрия и диалог / Ю.М.Лотман // СПб.: Семиосфера, 2000.- 688 с.



7. Медушевский В.В: О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. М. : Музыка, 1976. – 254с.
8. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник / О.П.Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
9. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М.Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
10. Петько Л.В. Виховний і професійний аспекти музично-педагогічної спрямованості навчання іноземної мови студентів ВНЗ у системі музично-педагогічної освіти / Л.В.Петько // Музика та освіта. – 2013. – № 3. – С. 14–18. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7872>
11. Петько Л.В. Педагогічна сутність у визначенні поняття «освітнє середовище» / Л.В. Петько // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-тет імені Григорія Сковороди»: зб. наук.пр. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 34. – С. 109–118. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7452>
12. Петько Л.В. Робота над піснею в курсі англійської мови як один із засобів професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей ВНЗ / Л.В.Петько // Іноземні мови. – 2011. – № 1 – С. 44–48. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7839>
13. Петько Л.В. Стимулювання готовності майбутніх соціальних педагогів до виховної роботи у процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ (на прикладі кінофільму «Звуки музики» («The Sound of Music»), США, реж. Уайз, 1965 р.) / Л.В.Петько // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому середовищі: зб. наук. праць № 9 (11). – К. : Університет «Україна». – 2012. – С. 84–95. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7446>
14. Петько Л.В. Формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету для студентів спеціальності «Музичне мистецтво» (на прикладі вірша Мері Ховітт «Павук і Муха») // Л.В.Петько // Наукові записки Бердянського держ. пед. ун-ту. Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Вип. 1. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2016. – С. 184–190. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10075>
15. Петько Л. В. Шляхи формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів мистецьких спеціальностей ВНЗ у процесі фахової підготовки / Л. В. Петько // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. – 2012. – Вип. 6. – Ч. 3. – С. 57–62.
16. Тернопільська В.І. Культура особистості школяра: постановка проблеми / В.І.Тернопільська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка . – 2005. – Вип. 24. – С. 130-133.
17. Щолокова О.П. Художньо-естетичне виховання школярів засобами художньої культури : навч. посібник / О.П.Щолокова – К. : УДКУ, 1993. – 80 с.
18. Pet'ko L.V. Formation of professionally oriented foreign language teaching environment in the conditions of university for students of art specialties / L.V.Pet'ko // Economics, management, law: problems of establishing and transformation: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. – Al-Ghurair Printing & Publishing LLC, Dubai, UAE, 2016. – P. 395–398. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/9779>
19. Shcholokova O.P. Art and pedagogical designing as a means of improvement of music teacher's professional preparing / O.P. Shcholokova // Economics, management, law: socio-economical aspects of development: Collection of scientific articles. Volum 2. – Edizioni Magi – Roma, Italy. – 2016. – P. 265–268. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10130>
20. Shcholokova Olga. Pedagogical Principles of Young Pupils' Music Culture Formation in Piano Teaching Process / Olga Shcholokova, Ding Yun // Intellectual Archive. – 2015. –

Volume 4. – No. 6 (November). – Toronto : Shiny Word Corp., 2015. – PP. 160–169. URI  
<http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10143>

# ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

**Карпенко О.Г.**

доктор педагогічних наук, професор  
*НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Київ*

Проблема, що склалася в Україні в останні п'ятнадцять років ХХ і ХХІ століть і яка безпосередньо стосується підготовки соціальних працівників як у класичних, так і в педагогічних університетах, потребує нагального вирішення у плані впровадження стандартів новітніх технологій, соціально-педагогічних умов для навчання, практики, наукової діяльності студентів.

У такій ситуації впровадження Болонської системи навчання є об'єктивною перспективою оновлення системи освіти, яка не має альтернативи, оскільки у світі, зокрема в Європі, «відбуваються інтеграційні процеси, обумовлені глобалізацією, яка охоплює і сферу освіти в цілому. Значення останнього чинника посилюється тим, що входження України у Європейський освітній простір, приєднання до Болонського процесу підвищує попит на соціальне замовлення на справжнього професіонала» [24, с. 17] і надає нам змогу поглибити процес професійної освіти, створюючи можливості для подальшої інтеграції випускників ВНЗ України до Європейського співтовариства.

Затвердивши нову Національну Доктрину розвитку освіти України [12], Міністерство освіти і науки заявило про наміри модернізації цієї галузі, впровадження інноваційних підходів і методів, за якими мала здійснюватися трансформація освіти у відповідності з сучасними і перспективними вимогами сьогодення. Оскільки соціальна робота стала в Україні самостійним напрямом з означеною сферою діяльності і навчальною дисципліною, то постало питання про професійну компетентність спеціалістів, котрі працюють у соціальній сфері.

Здійснення аналізу структурно-функціонального аспекту соціальної роботи і її актуальних складових слугувало основою при визначенні функцій професійної компетентності: прикладна, адаптивна, інтегративна, орієнтаційна, оцінювальна, професійного розвитку, статусна, які, у свою чергу, дозволили окреслити низку професійних функцій соціального працівника: діагностична, прогностична, організаційна, комунікативна, посередницька, попереджувально-профілактична, охоронно-захисна, допомоги і підтримки, медико-гігієнічні, аналітико-оцінювальна.

В результаті аналізу наукових праць і порівняльного аналізу даного поняття з поняттям «готовність до професійної діяльності», «професіоналізм соціального працівника», «професійна майстерність» ми відзначаємо, що вказані категорії перебувають у відношеннях рівневої інтеграції, при цьому професійна компетентність є своєрідною базою для кожного із них, і особливо, для першого із понять – «готовність до професійної діяльності».

Освітній галузевий стандарт спеціальності «Соціальна робота» [5], навчальні плани і програми, що мають конкретне змістове наповнення і які

визначають єдині критерії і вимоги до спеціалістів, є по суті науково-методичним комплексом, що забезпечує оптимальну підготовку спеціаліста. Саме галузевий стандарт виступає еталоном оцінки якості освіти, її основних аспектів, з яких можна судити про навченість студентів, і гарантує їх соціально-правову адаптацію до реальних соціально-економічних і соціокультурних умов як в Україні, так і за кордоном. Окрім того, специфіка спеціальності «Соціальна робота» та діяльності соціального працівника – їх зміст і смисли відображені у результатах соціальної діяльності людини, громади, спільноти – зумовлюють використання таких форм і методів навчання соціально-професійної діяльності, серед яких принципового значення набуває проблемно-модульне навчання.

Зробивши перший крок в системі освіти України щодо стандартизації процесу підготовки соціальних працівників, ми по суті, обумовили об'єктивність переходу на предметно-модульне навчання студентів, що обов'язково потребує «ефективного конструювання змісту навчального матеріалу, оптимального педагогічного управління навчальним процесом, стимулювання суб'єктивної активності студента у процесі оволодіння знаннями, здійснення варіативності та індивідуалізації навчання» [25, с. 142]. Близькими у цьому плані є також позиції ряду вчених (Л.Герасіна [3], М.Степко [1]), які стверджують, що модульне навчання є засобом навчання і дидактичною умовою.

Модульне навчання має свої особливості, які полягають у наступному: 1) кожен модуль вміщує досить чималий обсяг інформації, через яку студент пізнає суть теорії (знань) і специфіку діяльності; 2) оволодіння змістом модулів відбувається шляхом самостійного пізнання студентом суті теоретичних положень і вироблення професійних навичок у практичній діяльності; 3) дотримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентом і педагогом у процесі навчальної та науково-пошукової діяльності.

Чим обумовлюється доцільність використання модульного навчання майбутнього соціального працівника? На нашу думку, істотне значення тут відіграють не лише цілі і завдання діяльності соціального працівника, а й низка інших причин.

Зокрема, представлені на розгляд цілі і завдання діяльності соціального працівника і проблеми різних категорій клієнтів та роль спеціаліста соціальної роботи у вирішенні цих проблем дозволяють сказати, що формування певних професійних знань, умінь і навичок визначаються не лише кваліфікаційною характеристикою (окресленою у галузевому стандарті), а й специфікою (соціальним, статевим, віковим, психологічним, медичними особливостями) тих груп населення, з якими має право фахівець працювати: різні типи сімей, молодь, діти, люди з функціональними обмеженнями, групи ризику тощо.

Зважаючи на те, що професія соціального працівника спрямована на соціальну спеціалізовану діяльність (психологічну, педагогічну, медичну, правову, соціально-економічну і соціальну), то вона об'єктивно необхідна для функціонування державно-суспільної системи соціальної допомоги різним категоріям населення, для сприяння реалізації життєвих, потенційних сил кожної людини для самозабезпечення, самопомоги і саморозвитку. Тому у

змістовий аспект модульного навчання закладається низка кваліфікаційних вимог до спеціаліста, які окреслені у Державному галузевому стандарті даної спеціальності «Соціальна робота» [5].

1. *Вимоги до особистісних якостей*: гуманістична спрямованість, особистісна й соціальна відповідальність, почуття гідності, самостійність, ініціативність, наполегливість, працелюбність, спостережливість, почуття гумору, емоційна активність, емпатійність, готовність підтримати іншу людину.

2. *Вимоги до діяльності*: організація соціально-значущої діяльності, соціально-правовий захист клієнта, координація різних державних і недержавних інституцій з метою надання допомоги і підтримки клієнта; уміння виявляти проблеми клієнта, діагностувати їх, визначати характер допомоги; застосування соціологічних, психолого-педагогічних методів у роботі з клієнтами; налагодження партнерської взаємодії з клієнтом і сприяти включенню клієнта у виконання нових соціальних ролей з метою самодопомоги і самореалізації.

3. *Вимоги до особливостей соціальної взаємодії* спеціаліста і клієнта (уміння координувати соціальні зв'язки і відносини, уміння координувати власні дії на основі спостереження і самоспостереження, відбору необхідної інформації із широкого загалу поданої клієнтом інформації тощо).

4. *Вимоги до комунікативної дії* (уміння слухати і чути, культура безконфліктного спілкування, у спілкуванні головним має бути прояв уміння «розговорити» клієнта, завоювати його довіру, спрямувати в оптимальне русло дії).

Означені вимоги зобов'язують нас: 1) закладати у кожний модуль специфіку конкретного предмета (зокрема, «Історії соціальної роботи», «Теорії соціальної роботи», «Технології соціальної роботи»); 2) структурувати зміст кожного модуля і зберегти взаємозв'язок між ними як умови функціонування цілісного курсу; 3) наповнити завданнями для самостійної, індивідуальної практичної роботи (під контролем викладача), які несуть в собі прояв ціннісно-мотиваційного, особистісно-професійного та соціально-професійного компонентів готовності; 4) забезпечити проектування подальшого розвитку професіоналізму майбутнього соціального працівника.

Розробляючи зміст і структуру навчальних модулів, необхідно враховувати ще один, досить важливий момент – професіоналізацію студентів, тобто проектування професіоналізму майбутніх соціальних працівників у відповідній спрямованості змісту модулів та організації самостійної роботи. Адже знання про майбутню спеціальність, її зміст і особливості діяльності сприяють розвитку активності студентів, формуванню особистої моделі саморуху до професійної майстерності.

Спрямованість особистості до професійної майстерності, на думку дослідника даної проблеми Е.Зеєр, включає п'ять стадій [6], причому на кожній із яких одні модулі «відкрито» орієнтують на характер знань і умінь, інші – викликають бажання «приміряти» себе до певних професійних дій: 1) *оптація* – формування особистісних намірів і власної спрямованості до конкретної сфери

діяльності; 2) *професійна підготовка* – формування професійної спрямованості системи знань, умінь і навичок, оволодіння досвідом вирішення практичних завдань і ситуацій; 3) *професійна адаптація* – входження в професію, засвоєння через активну діяльність нової соціальної ролі, професійне самовизначення, оволодіння завдяки професійно спрямованим модулям досвідом самостійного виконання професійної діяльності; 4) *професіоналізація* – формування на базі проблемно-теоретичних модулів професійної позиції, інтеграція особистісних і соціально значущих якостей і умінь у відносно стійкі утворення, професійне виконання самостійних творчих завдань; 5) *професійна майстерність* – самореалізація особистості у науково-пошуковій і професійній діяльності, у розв'язанні проблемних ситуацій.

Безперечно, широке коло посадових обов'язків спеціаліста соціальної сфери окреслено у Державному класифікаторі професій України. Проте, моделюючи навчальний план, закладений у галузевий освітній стандарт, ми врахували широкоаспектне соціальне поле діяльності соціального працівника, яким виявилось: соціально-медична, правозахисна, психолого-педагогічна, соціально-економічна допомога, виявлення і розв'язання конфліктних ситуацій (на роботі, у навчанні, у сім'ї, в громаді), здійснення соціального захисту клієнта, надання допомоги жінкам, котрі зазнали будь-якого насилля, здійснення соціально-виховної роботи з дітьми та молоддю, схильними до прояву девіації, допомога пенсіонерам адаптуватися до нової соціальної ролі, організація соціального захисту неповнолітніх правопорушників і навіть виступати їхнім громадським правозахисником, здійснення соціальної реабілітації та організація соціальної опіки, сприяння розвитку кризових центрів, дитячих і молодіжних клубів з метою реабілітації і розвитку тощо.

Із наведених напрямів діяльності видно, що структура професійних якостей спеціаліста соціальної роботи має бути досить складною і багатоаспектною, що потребує від студентів достатньо усвідомленого і критичного сприйняття модульного варіанту навчання. Таке бачення цілеспрямованості соціальної освіти дозволяє говорити про *модульне навчання як про цілісну систему педагогічної організації соціальної професійної освіти майбутнього соціального працівника, як про засоби активізації інтеграційного процесу в оволодінні студентами знаннями і технологіями їх застосування у соціальній сфері.*

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на першій позиції даного визначення – *модульне навчання* – це цілісна система педагогічної організації навчання, тобто, можна сказати, що модуль включає в себе не лише зміст навчання, а і його професійну спрямованість, а також управлінський аспект щодо забезпечення майбутнього спеціаліста освітою на адекватному рівні.

З метою виявлення уявлень про проблемно-модульне навчання у вищій школі, втілення програм самостійної роботи студентів у практиці ВНЗ серед викладачів було проведене інтерв'ювання та анкетування. Так, на запитання: «Чи володієте Ви такою формою навчання студентів, як модульне навчання?», із 193 респондентів дали ствердну відповідь 110 осіб, що становить 78%.

Зміст запитань анкети передбачав можливість виявити: а) ставлення педагога до проблемно-модульного навчання студентів; б) готовність педагогів до використання такої форми навчання; в) об'єктивну самооцінку педагогів власної діяльності щодо використання такої форми організації навчального процесу.

Із опитаних лише 61% педагогів зазначив, що стабільно використовують модульну форму навчання, хоча при цьому називали його по-різному: проблемне, блокове, комплексне, ототожнюючи дані назви за змістом з модульним [9]. До речі, більш чітко уявлення про модульну форму навчання мали педагоги при викладанні достатньо нових курсів у вищій школі, яких ще 10–12 років тому у навчальних планах не було. Це пояснюється активними пошуками не лише змісту курсу, а й новітніх форм та методів навчання.

За словами педагогів-практиків, вирішення проблеми щодо модульного навчання в основному проходило на інтуїтивному рівні: визначалися розділи навчальної дисципліни, зміст яких мав певні зв'язки. Проте поступове поширення в Україні інформації та досвіду модульного навчання (зокрема у Києво-Могилянській академії, Національному політехнічному університеті «Київська політехніка»), де проведені науково-методичні семінари, сприяли кардинальній зміні ситуації та глибокому осмисленню суті й особливостей соціальних працівників. З 2007 р. на спеціальності «Соціальна робота» в НПУ імені М.П.Драгоманова ми повністю перевели підготовку соціальних працівників на модульне навчання, забезпечивши цей процес програмно-методичними матеріалами (було розроблено і впроваджено кафедрою теорії та технології соціальної роботи 39 навчальну програму до блоку «Науково-предметна підготовка»), про що піде мова нижче.

У розробці модульної системи навчання ми спираємось на принципи, запропоновані П.Юцявічене [25] та пізніше розширені О.Шевнюк [24]: модульності; структуризації; динамічності; дієвості; усвідомленої перспективи; паритетності.

Нами була здійснена структуризація змісту модулів, зважаючи на те, що «засвоєння структури предмета – це розуміння усіх взаємозв'язків у ньому» [19, с. 100]. Саме структуризація змісту дозволяє вибудувати логіку засвоєння студентами знань у повному обсязі і у певній послідовності та ієрархічності. Окрім того, це дає змогу студентові рухатися за певною логікою у виконанні самостійних завдань. Так, скажімо, студент не може виконувати самостійне завдання з курсу «Теорія соціальної роботи» стосовно виявлення й обґрунтування методів соціальної роботи з особами, які не мають постійного місця проживання, якщо до цього він не розписав самостійно в таблиці і не усвідомив основні методи соціальної роботи з різними категоріями населення.

Занурення майбутніх соціальних працівників у структуру змісту модулів розкриває перед ними перспективу осмислення і конструювання соціальної роботи з конкретним клієнтом чи групою клієнтів.

Враховуючи відому на практиці істину – людина може діяти лише тоді, коли вона цілком усвідомлює мету своєї дії, її процес розгортання і результат, тому саме у процесі модульного навчання ми створюємо умови для такої

усвідомленої дії студентів: засвоєння блоків знань, закріплення їх завдяки самостійній роботі та виконання індивідуальних завдань, перевірка власних здобутків через визначені для кожного модуля форми контролю. Це потребує необхідних інтелектуальних зусиль щодо осмислення логіки зв'язків, систематизації та узагальнення набутих знань та умінь.

Із цього положення, на нашу думку, можна зробити висновок про те, що без структуризації змісту модулів, не може бути науково виправданої структуризації знань студентів, які закладаються в основу їх професійної практичної діяльності. А розроблені на цій основі індивідуальні завдання та завдання для самостійної роботи до кожного із тематичних модулів покликані систематизувати соціально-професійні знання студентів через їх «логіко-структурну організацію» [21].

Запрограмовані у самостійних завданнях до тематичних модулів проблемні ситуації підпорядковуються також певній логіці: студентам не пропонуються можливі варіанти вирішення складних ситуацій, їм пропонуються варіанти шляхів їх вирішення, причому кожен із вибраних шляхів студент має аргументувати, спираючись на теорію соціальної роботи і на соціально-психологічні особливості самого клієнта, що об'єктивно дозволяє говорити про засвоєння студентом певних тематичних модулів з конкретної навчальної дисципліни.

З метою організації ефективної навчальної і особистісно-професійної діяльності студентів було запропоновано пакет соціальних ситуацій. Впровадження у практику професійного навчання соціальних ситуацій [8; 14; 18; 30] сприяє практичному засвоєнню студентами курсу, активізації професійного мислення, самостійності у роботі та самовдосконаленню особистісно-професійного рівня кожного із них.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що при складанні професійної модульної програми, важливим і обов'язковим є врахування професійного спрямування начального процесу, наявних реальних посад відповідно до класифікатора професій України, можливих сфер використання та відповідних видів діяльності або функцій майбутнього соціального працівника. Цього ми досягли шляхом встановлення переліку нормативних та професійно орієнтованих дисциплін.

Таблиця 1

**Комплекс соціальної роботи як науки**

Наука	Предметно-предметне відображення	Розділи науки
Соціальна робота	Вступ до спеціальності Теорія, системи і технології соціальної роботи Управління соціальними процесами Філософія соціального розвитку соціальної роботи	Теорія діяльності Методологія соціальної діяльності Соціальна політика Історія соціальної роботи



Сьогодні можна говорити про певні комплекси наукових дисциплін. До числа таких комплексів віднести такі: *предметно-предметні, програмно-предметні та об'єктно-інструментальні*. Зупинимося на їх характеристики:

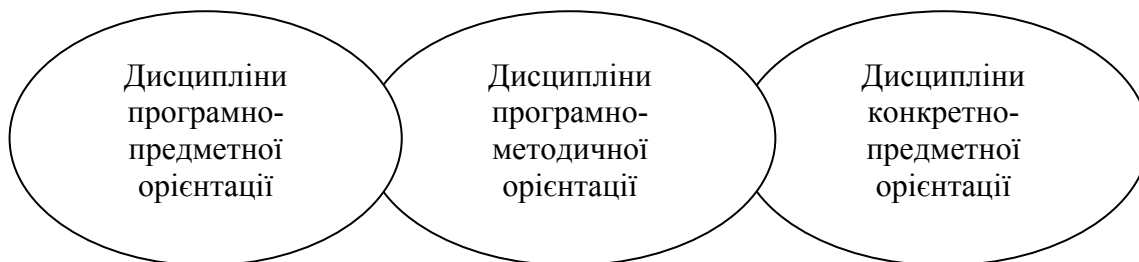
1. *Предметно-предметні дисциплінарні комплекси* складаються з науки, що вивчає ці явища, і сукупності її предметно-предметних відображень, які відповідають розділам даної науки. Як приклад пропонується комплекс соціологічної науки (табл. 1).

Дисципліни предметно-предметного комплексу об'єднує єдина ознакатих явищ і процесів, що вивчаються (рис. 1).



**Рис. 1. Предметно-предметний комплекс дисциплін**

2. *Програмно-предметні дисциплінарні комплекси* є прикладом проектування дисциплін конкретно-предметної і програмно-методичної орієнтації. Такий комплекс можна уявити як «занурення» конкретнопредметної орієнтації у простір дисциплін програмно-методичної орієнтації (рис. 2).



**Рис. 2. Програмно-предметний комплекс**

3. *Об'єктно-інструментальні дисциплінарні комплекси*. Відомо, що будьяка наука, перш за все, розвивається за рахунок накопичення наукових фактів, їх налізу. Причому, якщо «наукову теорію представити її основним ядром і наявною оболонкою, яка вбирає в себе всі поки що несистемні, непомітні елементи знань, то ця оболонка може породжувати знання для ядер нових теорій і дисциплін» [20, с. 206], зокрема об'єктно-інструментального комплексу. Ця позиція відображена у табл. 2.

Загалом на одному прикладі двох дисциплін об'єктно-інструментального комплексу можна представити як зразок взаємодії і взаємозалежності складових даного комплексу.

Як бачимо з даної таблиці, наукові дисципліни поділяються на два види: ті, що вивчають сутність явищ, процеси, і ті, що виробляють підходи, методи самого процесу пізнання. При цьому, якщо одна із дисциплін вивчає властивості об'єкта, то друга неодмінно виступає своєрідним інструментарієм процесу його пізнання.

**Об'єктно-інструментальний комплекс**

Дисципліни об'єктно-інструментального комплексу	Зміст науки (основне завдання)	Механізми пояснення (засоби)
Соціальна робота	Загальні закономірності соціального захисту і підтримки людини	Історично усталена система знань
Теорія і методика навчання конкретному предмету	Закономірності засвоєння конкретних знань і виховання засобами предмету	Методична та технологічна інтерпретація соціальної теорії

Таке бачення механізму програмно-методичного забезпечення навчання студентів діяльності у соціальній сфері потребувало розробити спочатку наукову модель дії програмно-предметного комплексу (табл. 3).

**Програмно-предметний комплекс**

Компоненти	ТИП ПРЕДМЕТА		
	Конкретний предмет	Конкретний предмет →	Предмет програмно-методичної орієнтації
Завдання	З1	З2	З3
	Різні, оскільки кожна наука функціонує самостійно у зазначеному комплексі		
Програми	П1	П2	П3
	Складається з двох частин: 1) інваріантна (визначається предметом програмно-методичної орієнтації); 2) варіативна (визначається змістом конкретно-предметними елементами комплексу)		
Парадигми	М1	М2	М3
	Різні, але ситуації можуть бути три: 1) перевага віддається інваріантній частині (програмно-методичній орієнтації); 2) перевага віддається варіативній частині (конкретно-предметний елемент); 3) перевага віддається певному співвідношенню інваріантної і варіативної частин		
Результати	Р1	Р2	Р3
	Різні, але слід виокремити такі напрямки: – на основі методу дисципліни програмно-методичної орієнтації отримано значне збагачення знань у конкретних дисциплінах: метод → новий метод – на основі нового аналізу змісту конкретно-предметних дисциплін отримані нові знання у предметі програмно-методичної орієнтації: знання → новий метод – метод конкретно-предметної дисципліни узагальнений до методу дисципліни програмно-методичної орієнтації: окремі методи → новий загальний метод		

У запропонованій моделі одні компоненти виступають провідними, а інші – додатковими. До того ж всі вони не повинні функціонувати, оскільки «усунення» хоча б одного із компонентів руйнує систему дії програмно-предметного комплексу. Таким чином, при створенні моделі професійної діяльності у студентів ВНЗ вихідними положеннями для нас стали:

1) виокремлення психолого-педагогічних теорій навчання, основні закономірності представлені нами вище; 2) виявлення методологічних засад для створення можливого управління становлення соціально-професійної діяльності; 3) реалізація ідеї створення позитивного соціально-освітнього середовища (ним стали соціум, зміст навчання, взаємодія «студент–педагог», умови самореалізації); 4) основними принципами стали принципи гуманістичних і демократичних відносин, трансформовані в умовах вищої школи.

Усвідомлення суті даних положень дозволяло нам розробити, обґрунтувати й апробувати в реальних умовах навчальний план за циклами підготовки як компонент Державного галузевого стандарту.

За даним навчальним планом 17 кредитів відводиться на дисципліни за вибором (ВНЗ чи студентів), що дозволяє при потребі ВНЗ, регіонів чи за потребою відповідної ситуації змінювати певні навчальні курси, спецкурси, спецсемінари. Так, наприклад, якщо у 2013–14 н.р. студентам читали спецкурс «Соціальний супровід прийомної сім'ї», то у 2015-16 н.р. його введено як постійний курс, більш розширений – «Соціальний патронаж». Або курс «Деонтологія» перенесено до блоку за вибором, оскільки у курсі «Технології роботи з різними соціальними групами» визначаються певні години щодо формування навичок комунікативної діяльності саме з різними клієнтами.

Окрім цього аспекту, ми враховували побажання та ідеї завідуючих кафедрами соціальної роботи багатьох університетів України (Національного університету імені Т.Г.Шевченка, Запорізького, Волинського, Львівського «Політехніка», Дніпропетровського Києво-Могилянської академії, Черкаського, Уманського, Чернігівського, Луганського та ін.) щодо практичної підготовки студентів до соціальної роботи. Це стосується, в першу чергу, визначення видів практик та частки практик для різного освітнього рівня і часу її проведення, терміни та бази різних практик, розроблено та апробовано авторські методичні рекомендації, в якому представлено форми, завдання і документи звітності до кожного виду практики (табл. 4).

На нашу думку, позитивним у практичній підготовці студентів стало зарахування ними соціальної роботи в реальних умовах як одного із видів практики, але при повній відповідальності виконаних завдань, визначених програмою практичного навчання.

Враховуючи досвід ряду ВНЗ України, досвід професійної підготовки в зарубіжних країнах, чітко окреслено відсоток навчального навантаження (в годинах і кредитах) на рівні бакалавра, спеціаліста (або магістра). Так, частка практики від загальної кількості годин на рівні бакалавра становить 8,1%, на рівні спеціаліста та магістра 23,6%).

**Види практик для освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «магістр»**

№ п/п	Вид навчальної практики	Семестр	Місце проведення	К-ть тижнів
1	Професійно-орієнтована (безвідривна)	2,3,4	Система ССМ, позашкільні соціально-виховні установи, школи-інтернати, притулки,	4
2	Організаційно-виховна	5,6	Позашкільні оздоровчо-виховні заклади	4
3	Стажерська (технологічна)	8	ССМ, спеціалізовані центри у справах сім'ї та молоді, служби у справах неповнолітніх, загальноосвітні навчальні заклади у справах неповнолітніх, школи-інтернати, притулки, громадські організації, фонди тощо	6
4	Професійна	10	Соціальні установи та організації	4
5	Асистентська	11	Соціальні інституції	6
6	Переддипломна	12	Соціальні інституції	8
Всього				32

Без сумніву, підготовка студентів за бакалаврським ступенем передбачає чималий відсоток базових нормативних курсів, що становить 45,5% від загального обсягу годин (без практики), вибіркових 7,8%, самостійна робота – 57,3% [1].

На сьогодні, на жаль, ще не всі ВНЗ перейшли повністю на двоступеневий освітній рівень навчання. Тому лише частина студентів, які проходять за рейтингом (показниками є якість навчання, науково-пошукова робота і вступні іспити [2; 4; 17]), навчаються за магістерською програмою. Зокрема, введення нами у диплом магістра кваліфікації «Магістр соціальної роботи. Практичний психолог» стало помітним стимулом у прагненні студентів навчатися за магістерською програмою.

З 2010 р. магістерська модель навчання остаточно змодельована так, що не зважаючи на обрану спеціалізацію, забезпечити підготовку випускників як до практичної роботи з різними групами клієнтів, так і до управлінської діяльності, чому досить активно сприяють такі курси, як «Методологія і методика соціальних досліджень в соціальній роботі», «Педагогіка та психологія вищої школи», «Моніторинг соціальних процесів», «Стратегічні аспекти формування соціальної політики» тощо. Що ж стосується спеціалізацій, то сьогодні в Україні різні ВНЗ бачать їх різними. Як Міністерство освіти та науки України, так і жоден із завідуючих кафедрами соціальної роботи не заперечує проти введення спеціалізацій як оптимального вирішення проблеми працевлаштування та задоволення потреб клієнтів конкретних регіонів. Тому після опитування представників різних ВНЗ та практиків був складений перелік актуальних і бажаних спеціалізацій у поєднанні з основною спеціальністю «Соціальна робота»:

- Практична психологія – 16 осіб (69,5%; 11,5%);

- Консультування (індивідуальне, групове сімейне) – 14 осіб (60,8%; 10,1%);
- Соціальна робота з дітьми та молоддю – 13 осіб (56,5%; 9,4%);
- Соціально-правовий захист населення – 13 осіб (56,5%; 9,4%);
- Соціальна робота з кризовими групами – 13 осіб (56,5%; 9,4%);
- Соціальний патронаж – 12 осіб (52,1%; 8,6%);
- Менеджмент соціальної роботи – 11 осіб (47,8%; 7,9%);
- Соціальна робота з людьми похилого віку – 10 осіб (43,4%; 7,2%);
- Соціальна робота у релігійних конфесіях – 9 осіб (39,1%; 6,5%);
- Соціальний інспектор – 10 осіб (43,4%; 7,2%) [9].

Все це в сукупності зобов'язало нас передбачити чітку структурну і змістову сторону модулів, які пропонуються студентам як для роботи з викладачем, так і для самостійної та індивідуальної роботи. Тому тематичні модулі з усіх навальних дисциплін поступово почали набирати стандартизованого вигляду, що дало змогу представити структуру кожного тематичного модуля в такому вигляді: 1) проблема, яка розкривається педагогом і засвоюється студентом; 2) навчальний зміст, який є основою пізнання з визначених аспектів розділу науки; 3) категоріальні поняття, необхідні студентам для осмислення змісту тематичного модуля; 4) рекомендована література (основна і додаткова), остання дає змогу студентам поглиблювати знання за певними напрямками; 5) питання для самоконтролю засвоєних знань; 6) завдання для самостійної та індивідуальної пошукової роботи; 7) форми контролю, які пропонують студентам як обов'язкові, так і варіативні (з врахуванням можливостей студентів набирати відповідну кількість балів, що входять у підсумкову атестацію); 8) форми підсумкового контролю за модулями, які можуть передбачати перелік питань до заліку, іспитів, список тем рефератів з окремих проблем, проблемні ситуації для визначення шляхів їх розв'язання, зразки тестів, теми соціальних проектів і їх захист тощо.

Ми свідомо спроектували таку структуру тематичного модуля, створюючи цим передумови для складання досить розширеної програми до кожної конкретної навчальної дисципліни і, зокрема до курсів.

Отже, в цілому результати дозволяють стверджувати, що більшість студентів (72,6%) позитивно прийняли навчання за модульною програмою, оскільки це дозволяє «змістити акцент з орієнтації на отримання результатів (наявність відповідного рівня знання) на організацію продуктивної інтелектуально-творчої діяльності студентів по його досягненню» [11, с. 148].

Ще однією важливою позицією, яка говорить на користь модульного навчання, є посилення мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників, що проявляється у виборі форм і завдань самостійно та індивідуальної роботи, а також їх участі у розробці соціальних проектів. Творчий аспект діяльності найбільш повно проявляється під час проектування, а іноді й у впровадженні розроблених студентами проектів. Досить яскравим прикладом у цьому плані стали соціальні проекти «Збережемо радість у сім'ї!», «Здоров'я нації – твоє

здоров'я», «Волонтерська школа», «Дітей чужих не буває», «Допоможемо пізнати світ» (програма для людей з функціональними обмеженнями), «Рекламно-інформаційні технології і соціальна робота», «Навчаємося спілкуватися», «Умій сказати «Ні!» курінню» тощо.

Закладені вченими різні підходи до професійної підготовки соціальних працівників сьогодні уже набули певного визнання і стабільності. Зважаючи на наявність Державного галузевого стандарту спеціальності «Соціальна робота» [5] і відповідно до вимог щодо обов'язкового мінімуму змісту основної освітньої програми підготовки фахівця, як зазначено вище, було створене модульне забезпечення навчання студентів за трьома циклами (гуманітарної та соціально-економічної підготовки, природничо-наукової та професійно орієнтованої підготовки).

Зокрема, перший блок включає в себе філософію як методологічну основу процесу навчання соціальних працівників і формує цілісність сприйняття дійсності, що є важливою умовою адекватного сприйняття соціальної практики в цілому. Інші навчальні курси («Історія України», «Релігієзнавство», «Політологія», «Культурологія» тощо) дають поняття про ментальність людини, історію суспільства і розглядають поняття про роль особистості в історії, а ось, скажімо, «Культурологія» допомагає в дослідженні співвідношень таких явищ, як культура й особистість, інкультурація і соціалізація особистості.

З метою більш ефективного вирішення проблем клієнта спеціаліст повинен мати знання, які допоможуть йому проаналізувати економічну систему в країні, міжнародні економічні відносини, ситуації на ринку праці тощо. У цьому йому допомагає курс «Основи економічної теорії» [15; 16; 23].

Особливо важливу роль у підготовці студентів до соціальної роботи з клієнтами відіграють професійно-орієнтовані та спеціальні професійно-практичні дисципліни. Так, професійно-орієнтовні дисципліни сприяють оволодінню студентами: системою знань про тенденції розвитку соціологічних, психолого-педагогічних і соціальних технологій; про людину як суб'єкта соціальних процесів; соціальні фактори розвитку особистості, закономірності психічного розвитку, особливості особистісного розвитку; про систему соціальних установ і основ управління ними; умінням проектування, реалізації оцінювання і корекції впливів, спрямованих на клієнта [4; 7; 9; 10; 11; 13; 18; 27; 28; 29; 30]. Окрім того, соціальна робота, як зазначалося вище, спрямована на надання допомоги людині в корекції її міжособистісних відносин та сприйняття внутрішньо особистісного статусу. Тому психологічні технології і методики по праву активно використовуються і в підготовці спеціаліста, і в його професійній діяльності. Курси «Психологія», «Соціальна психологія», «Психодіагностика», «Основи психоконсультації та психокорекції» тим психологічним блоком, який допомагає студентам оволодівати проблемами спілкування, мислення, поняттями норми і відхилення у фізичному, психічному, моральному, інтелектуальному розвитку людини, а також пізнання особливостей соціалізації особистості.

Слід зазначити, що зміст педагогічних курсів для студентів спеціальності «Соціальна робота» є спеціально орієнтованим, таким, що враховує специфіку практичної діяльності спеціаліста, в якій сформовані педагогічні знання й уміння відіграють певну роль, сприяють налагодженню грамотного контакту з клієнтом.

Звичайно, основою всіх соціальних дисциплін як в теоретичному, так і в практичному розумінні є курс «Соціальна політика в Україні». Зокрема, перша із них дозволяє пізнати всі види суспільних процесів. Соціальні явища і соціальні відносини у власному розумінні, соціальні відносини – це ставлення до життєдіяльності, способу життя, соціального статусу людини, і в цьому розумінні соціологія підводить студента до висновку: кожную людину, кожную ситуацію необхідно розглядати у процесі побудови її взаємовідносин з соціумом.

Базовими курсами підготовки студентів до роботи з різними категоріями клієнтів є «Теорія соціальної роботи» та «Технологія соціальної роботи», суть яких полягає у розкритті методів, прийомів і засобів у сфері соціальної роботи; детальній характеристиці особливостей як вітчизняних, так і зарубіжних теорій соціальної роботи з урахуванням специфіки їх реалізації в Україні; вивчення напрямів роботи спеціаліста соціальної сфери з окремими індивідами, групами, спільнотами.

Якщо говорити про курс «Технології соціальної роботи», то варто звернути увагу на його досить виражену професійну спрямованість. Кожна тема, окрім теоретичних положень, розкриває чи створює умови для розкриття можливих методів при вирішенні різних проблем у різних категорій клієнтів. Студенти аналізують, оцінюють, проробляють концептуальні моделі соціальних проектів, оволодіваючи ефективними технологіями соціальної роботи.

Комунікативна культура [22; 26] є однією із важливих ознак професіоналізму фахівця соціальної роботи, оскільки висока комунікативна компетентність дозволяє здійснювати захист від психологічних перевантажень, що з'являються у процесі роботи з клієнтами. Тому абсолютно виправданим є введення такого курсу, як «Основи красномовства», який забезпечує теоретичну, і що особливо важливо, практичну підготовку студентів до професійно грамотної комунікації (більша частина годин даного курсу реалізується завдяки застосуванню тренінгів, рольових і ділових ігор, творчих вправ тощо).

Таким чином, на основі проведеного аналізу змісту основних навчальних дисциплін, призначених для професійно орієнтованої підготовки соціальних працівників, можна зробити висновок, що всі дисципліни (безпосередньо чи опосередковано) орієнтують студента, майбутнього спеціаліста, на соціальну роботу з клієнтом, хоча педагоги не завжди на цьому акцентують увагу.

На підтвердження висловленої думки, що всі навчальні дисципліни орієнтують спеціаліста на соціальну роботу з клієнтом, ми провели анкетування студентів-випускників (НПУ імені М.П.Драгоманова) ОКР «бакалавр». Студентам пропонувалося назвати дисципліни, які формують спрямованість

спеціаліста на соціальну роботу з різними категоріями клієнтів. Із 63 названих дисциплін (включаючи дисципліни варіативної частини) студентами були названі майже всі перелічені дисципліни, але більшість із респондентів відзначили, у першу чергу, такі із них: «Теорія соціальної роботи» – 94%, «Технології соціальної роботи» – 82,2%, «Соціальна політика в Україні» – 80,1%, «Основи красномовства» – 88%, «Психодіагностика» – 77,5%, «Конфліктологія» – 74,1%, «Соціалізація особистості» – 57,3%, «Історія соціальної роботи» – 57,0%, «Релігієзнавство» – 51,6%, «Філософія» – 43,8% [24].

Аналіз змісту навчальних дисциплін (закладеного у відповідних програмах), завдань, розробленого Державного галузевого стандарту, змісту запропонованого нами авторського навчального плану спеціальності «Соціальна робота» та створення пакету кредитно-модульних програм (навчально-методичний комплекс «Соціальна робота» [20]) дозволяють, на нашу думку, вирішувати найголовніше завдання підготовки майбутніх соціальних працівників – реалізація операційного аспекту; актуалізація позитивної динаміки рівня набутих знань і умінь (мотиваційно-ціннісний аспект). У педагогіці та психології сформованість умінь означає, що суб'єкт повинен знати, як виконувати дії, усвідомлювати, для чого він це робить і володіти технологією дій [25].

Таким чином, виходячи із концептуальних підходів МОН України, вітчизняних і зарубіжних вчених, ми вважаємо за доцільне у системі професійної підготовки соціального працівника спиратися на Державний галузевий стандарт вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» як на стратегічний орієнтир професійної компетентності майбутнього фахівця.

### Література:

1. Болонський процес і навчання упродовж життя / М.Ф.Степко, Б.В. Клименко, Л.Л.Товожнянський– Х. : НТУ «ХП», 2004. – 111 с.
2. Вернидуб Р.М. Забезпечення Європейських стандартів якості вищої освіти на інституційному рівні / Р.М. Вернидуб // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5, Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2011. – Вип. 27. – С. 25–33.
3. Герасина Л.Н. Обновление современной высшей школы в контексте глобальных проблем образования: дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.06. – Х., 1994. – 433 с.
4. Гребінник Л.В. Німецька мова для вступників до магістратури зі спеціальностей 8.01010601 «Соціальна педагогіка», 8.13010201 «Соціальна робота»: навч. посібник для студентів, бакалаврів та аспірантів ВНЗ / Л.В.Гребінник, Л.В.Петько, В.В.Ніколаєнко ; за ред. В.І.Гончарова. – [2-е вид., доп. і випр.]. – К. : Ун-т «Україна», 2011. – 146 с.
5. Державний галузевий стандарт спеціальності «Соціальна робота» / Керівник колективу проф. В.П.Бех, А.Й.Капська. –К. : МОН України від 10.10.2005 р. –273 с.
6. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Ур. ГПУ, 1998. – 126 с.
7. Карпенко О. Г. Мотивація в структурі діяльності соціального працівника / О. Г Карпенко // Соціальна робота в Україні: теорія і практика: наук.-метод. журнал. – 2011. – № 3–4. – С. 16–22.
8. Карпенко О.Г. Професійно-орієнтовані технології як умова успішної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах вищого навчального закладу /



- О.Г.Карпенко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. пр. – 2014. – Вип. 19. – С. 104–110. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7243>
9. Карпенко О.Г. Роль професійно-орієнтованих технологій у процесі теоретичної підготовки майбутніх соціальних працівників / О.Г.Карпенко // Молодь і ринок. Серія: Педагогіка. Суспільні науки. Менеджмент. Маркетинг. Економіка. – №8, 2006. – Дрогобич : ДДПУ імені І.Франка. – С.146–148.
  10. Карпенко О. Сучасний стан державної опіки над дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківської опіки в Україні / О.Карпенко // Предпринимательство, хозяйство и право. – 2000. – № 9.
  11. Карпенко О.Г. Сформованість професійно-значущих якостей, практичних умінь як умова успішної діяльності майбутніх соціальних працівників / О.Г.Карпенко // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту. Серія: Педагогіка. – 2005. – № 2. – С. 139–143.
  12. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України, 2002. – №303. 22.04.2002 р.
  13. Петько Л.В. Вивчення гендерних ролей та взаємовідносин у сім'ї зі студентами ВНЗ на практичних заняттях з іноземної мови / Л.В.Петько // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. пр. – 2012. – Вип. 14 (ч. II). – С. 112–123. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7871>
  14. Петько Л.В. Виховний потенціал методу ситуаційного аналізу («Case study» method) у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л.В.Петько // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. пр. – 2015. – Вип. 27. – С. 133–140. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/9455>
  15. Петько Л.В. Иноязычное обучение будущих менеджеров образовательной сферы в условиях университетской подготовки // Инновации в образовании. – 2013. – № 12. – С. 36–45. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7868>
  16. Петько Л.В. Підготовка нового педагога-економіста – виклик сучасній педагогічній університетській освіті (на прикладі створення нових навчальних програм з іноземної мови за фахом зі спеціальності 6.030601 «Менеджмент (управління персоналом)» / Л.В. Петько // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 27. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. – С. 95–101. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7832>
  17. Петько Л. В. Програма вступного випробування з іноземної мови (англійська, німецька, французька) за професійним спрямуванням для вступників до магістратури НПУ ім. М. П. Драгоманова: метод. вказівки для студентів, бакалаврів та викл. ВНЗ / Л.В.Петько, В.В.Ніколаєнко ; за ред. Гончарова В. І. – [2-е вид., доп. і випр.]. – 2011. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова. – 76 с.
  18. Петько Л.В. Стимулювання готовності майбутніх соціальних педагогів до виховної роботи у процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ (на прикладі кінофільму «Звуки музики» («The Sound of Music»), США, реж. Уайз, 1965 р.) / Л.В.Петько // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому середовищі: зб. наук. праць № 9 (11). – К. : Університет «Україна». – 2012. – С. 84–95.
  19. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И.Пидкасистый. – М. : Пед. общество России, 1999. – 354 с.
  20. Соціальна робота : навч.-метод. комплекс / за ред. В.П.Андрущенко, О.Г.Карпенко, С.В.Толстоухової. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – 400 с.
  21. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / за заг. ред. В.Андрущенко. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

22. Тернопільська В.І. Теоретичні аспекти феномена «соціально-комунікативна культура» / В.І.Тернопільська // Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічна. – Львів : Львівський ун-т. – 2007. – Вип. 22. – С. 44–50.
23. Чернуха, Н.М. Інтеграційна єдність навчання і виховання у сучасному освітньому просторі вищого навчального закладу / Н.М.Чернуха // Вісник Черкаського ун-ту. Серія «Педагогічні науки». – 2014. – №24(317). – С. 125–130.
24. Шевнюк О.Я. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практик / О.Я.Шевнюк. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 232 с.
25. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.
26. Kapska A.Y. Professional and ethical culture of the social worker: the import and structure / A.Y.Kapska // Science and practice: Collection of scientific articles. – Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, 2016. – P. 252-256. URI <http://enquir.npu.edu.ua/handle/123456789/11886>
27. Karpenko O.G. Formation of future social worker's professional standings in the conditions of higher educational establishment / O.G. Karpenko // Economics, management, law: socio-economical aspects of development: Collection of scientific articles. Volum 2. Psychology. Pedagogy and Education. – Edizioni Magi – Roma, Italy. – 2016. – P. 223–225. URI <http://enquir.npu.edu.ua/handle/123456789/10519>
28. Karpenko O.G. Professional functions of social workers as a part of professional competence / O.G. Karpenko // Perspective directions of scientific researches: Collection of scientific articles. – Agenda Publishing House, Coventry, United Kingdom, 2016. – P. 292–294. URI : <http://enquir.npu.edu.ua/handle/123456789/11739>
29. Karpenko O.G. The formation of professionalism in future social workers in the conditions of higher school / O.G.Karpenko // Geopolitical processes in the world today: Collection of scientific articles. – «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education. Vienna (Austria). 2016. – P. 301–304. URI <http://enquir.npu.edu.ua/handle/123456789/12228>
30. Pet'ko Lyudmila. The "Case Study" Method as Means of Formation of a Professionally Oriented Foreign Language Teaching Environment in University Conditions / Lyudmila Pet'ko // Intellectual Archive. – 2015. – Volume 4. – No. 4 (July). Series "Education & Pedagogy". – Toronto : Shiny Word Corp. – PP. 48–65. URI <http://enquir.npu.edu.ua/handle/123456789/7974>

# ІННОВАЦІЇ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ У РОБОТІ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ УЧНЯМИ

**Кравець Н. П.**

канд. пед. наук, доцент

*Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова (м.Київ)*

**Актуальність дослідження.** У сучасній світовій та вітчизняній освітній практиці прерогатива належить компетентностям. Звідси провідним напрямом удосконалення системи освіти, зокрема освіти дітей з порушеннями розумового розвитку, виступає компетентнісний підхід, запропонований Радою Європи як один із шляхів оновлення освіти. Загалом зміни в освіті розумово відсталих учнів характеризуються посиленою увагою до засвоєння дітьми конкретних результатів навчання: формування досвіду особистої діяльності у різноманітних життєвих ситуаціях. Певним чином забезпечується це завдяки оволодінню предметними компетентностями, насамперед читацькою.

Особливості компетентнісного підходу в освіті розглянуто в роботах як зарубіжних, так і вітчизняних вчених (Дж. Рамен, І. Зимня, А. Хуторської, М. Алексєєв, О. Пометун, С. Бондар та ін.). Читацьку компетентність охарактеризовано в роботах Т. Яценко, О. Ісаєвої, О. Савченко, Н. Чепелевої, В. Мартиненко та ін. Дослідження присвячено особливостям читацької компетентності та читацької діяльності учнів масової школи. Особливостям формування читацької компетентності у розумово відсталих учнів присвячено недостатньо робіт. Нас зацікавило питання використання інновацій на уроках літератури з метою формування читацької діяльності розумово відсталих учнів, виховання їх як активних читачів.

**Виклад основного матеріалу.** Розпочинаючи дослідження, ми виходили з того, що компетентнісний підхід поєднує значення обох термінів: компетентність і компетенція. Стосовно учнів Джон Равен довів, що компетентність проявляється в органічній єдності з цінностями людини, тобто лише за глибокої особистої зацікавленості в даному виді діяльності. Розвиток в учнів компетентностей високого рівня можливий за умови застосування їх у процесі виконання школярами цікавої для них діяльності [18, с. 65].

Нам імпонує тлумачення поняття компетентність, запропоноване О. Пометун у зв'язку з дискусією щодо запровадження компетентнісного підходу в світовій та українській освітній практиці: «Під поняттям компетентнісний підхід розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися у процесі навчання і містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості» [6, с. 96]. І. Зимня, А. Хуторський визначають компетентність як таку, що базується на відповідних знаннях і здібностях, інтелектуально і професійно обумовленій соціально-професійній життєдіяльності людини [4, с. 17]. Проте А. Хуторський вказує, що поняття

компетентність ширше, ніж поняття знання, уміння, навички, які є його складовими [21]. М. Алексєєв теж концентрує увагу на диференціації понять компетентнісного підходу: компетентність і компетенція [1].

Щодо освіти розумово відсталих нами виокремлено трактування поняття компетенція А. Хуторським: «Компетенція для учня – це образ його майбутнього, орієнтир для освоєння. Адже в період навчання в учнів формуються ті або інші складові дорослих компетенцій, і, щоб не готуватися до майбутнього, але жити в теперішньому, він освоює ці компетенції з освітньої точки зору» [22, с. 152].

Стосовно читацької компетентності учнів автори часто ототожнюють поняття компетентність і компетенція. Т. Яценко розглядає читацьку компетентність як «інтегрований компонент навчальних досягнень учнів, перелік основних усвідомлених учнями знань, умінь і навичок, передбачених конкретною літературною темою, ... а також здатність до цільового осмислення і застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності в тій чи іншій життєвій сфері» [25, с. 65].

Головною характеристикою читача вважає читацьку компетентність О. Ісаєва, яка вбачає в читацькій компетентності систему певних якостей особистості, завдяки яким вона вступає у взаємодію з будь-яким твором, оперує його елементами, веде діалог з письменником залежно від настанови читання, власного сприймання та розуміння тексту [5, с. 12]. О. Савченко, Н. Чепелева трактують читацьку компетентність як базовий складник пізнавальної і комунікативної діяльності. О. Савченко вбачає в читацькій компетентності інтегроване особистісно-діяльнісне знання, що є результатом знань, умінь, ціннісних ставлень, які набуваються у процесі змісту літературного читання [19].

Н. Чепелева, розглядаючи читацьку компетентність, вказує на її провідну ознаку – комплекс особистісних та інтелектуальних якостей читача, які дають змогу йому ефективно взаємодіяти з текстом, адекватно розуміти твір, вступати в діалог з автором, оцінюючи прочитане, виражаючи своє ставлення до нього». Автор виділяє три блоки, що становлять читацьку компетентність: когнітивний, операціональний і комунікативний [23, с. 95].

За Н. Сметанніковою читацька компетентність – це інтегрована особистісна якість, складовими якої виступають розвитковий і діяльнісний компоненти. Для розвиткового характерні розвиток мислення, механізмів читання, особистісних якостей учнів, зокрема емоційно-чуттєвої сфери. Діяльнісний базується на міжпредметних знаннях, реалізується за допомогою умінь пошуку й аналізу інформації, усвідомлення тексту та його інтерпретації, оцінювання тексту, висловлювання власних суджень про нього [20]. На відміну від вказаних авторів, О. Шкловська вживає поняття читацька компетенція, трактуючи читацьку компетенцію як інтегровану характеристику особистості, здатної до реалізації естетичної комунікації з високохудожніми зразками світового мистецтва [24, с. 10].

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо компетентність як здатність розумово відсталого учня мобілізувати необхідні знання, уміння, емоційно-вольові якості для отримання особистісно значущого результату,

який він опанує у процесі навчання. Реалізується компетентність у самостійній діяльності, в процесі самоуправління (здатності здійснювати самоконтроль, самооцінку, рефлексію). Під самостійною навчальною діяльністю ми розуміємо таку діяльність, за якої: 1) учневі пропонуються навчальні завдання та інструкції для їх виконання; 2) виконання завдання учень організовує самостійно, особисто керуючи власною діяльністю, але під загальним керівництвом учителя. Для цього необхідно сформувати прийоми побудови й управління власною навчальною діяльністю для її здійснення.

Компетенція на відміну від компетентності – інтегральна особистісна характеристика людини, що відображає готовність та здатність виконувати професійні функції у відповідності з прийнятими в суспільстві нормативами і стандартами. Компетенція містить зміст відповідної компетентності у вигляді системи знань, умінь, досвіду, володіння нормами спілкування, поведінки як результатів навченості.

Зважаючи на вище викладене, робимо висновок: за період шкільного навчання розумово відсталі учні оволодівають компетентностями, а компетенцію опанують у процесі подальшої соціально-трудової діяльності. Звідси читацька компетентність розумово відсталих учнів – складова життєвої компетентності, загальноосвітньої підготовки, складне ціле, що охоплює власне читацьку, інформаційну, пізнавальну, комунікативно-мовленнєву та естетичну складові комунікативно-пізнавальної діяльності учнів-читачів і проявляється в їхній готовності й здатності опановувати художній твір чи науково-пізнавальну статтю у єдності змісту й форми [11, с. 93].

Читацька компетентність передбачає вміння самостійно читати знайомі та незнайомі художні твори різних жанрів, застосовувати знання та вміння в дії, тобто знати зміст програмових художніх і науково-пізнавальних текстів, літературознавчі терміни та уміти читати вголос чітко, плавно, безпомилково, достатньо виразно цілими словами у темпі розмовного мовлення; читати мовчки без зовнішніх рухів артикуляційного апарату й розуміти читаний матеріал; аналізувати прочитане, визначати тему й основну думку, закладену в творі; характеризувати головних і другорядних героїв; вести діалог з приводу прочитаного, визначати авторське ставлення до зображених героїв та подій, робити відповідні висновки, адекватно оцінюючи зображене та висловлювати власне ставлення.

Отже, читацька компетентність формується у процесі виконання читацької діяльності або дії, встановлення і підтримки необхідних контактів з автором через твір, здатності учня-читача до усвідомлення і осмислення читацької діяльності. Завдяки осмисленню учень-читач наділяє власну читацьку діяльність особистим смислом, застосовуючи відповідні прийоми для опрацювання текстом.

Художня література – єдиний вид мистецтва, що формує образне мислення. У процесі смислового сприймання творів, коли формується усвідомлений цілісний образ завдяки діяльності вищих когнітивних процесів (інтелектуальних) на основі нижчих когнітивних процесів (перцептивних) учень-читач опановує смисл читаного матеріалу, сприймаючи, розуміючи та

усвідомлюючи його. Забезпечується це завдяки належним чином організованій читацькій діяльності. Звідси функції читацької діяльності: корекційна, розвиткова, виховна, інформаційна, пізнавальна, естетична, комунікативна, інтерпретаційна, що реалізуються у її складових: навичка читання, літературознавчі знання, бібліотечно-бібліографічні знання й уміння; володіння прийомами смислового й художньо-естетичного аналізу змісту тексту, уміннями використовувати їх у власній читацькій діяльності.

Читацьку діяльність розглядаємо як базу для оволодіння читацькою компетентністю. Нами виділено наступні складові компоненти читацької діяльності розумово відсталих школярів: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний, комунікативний.

Когнітивний полягає в оволодінні бібліотечно-бібліографічними, літературознавчими, книгознавчими знаннями, які учень має здобути в процесі вибору літератури з доступного і рекомендованого кола читання, проведення смислового й структурного аналізу текстів різних видів і жанрів мовлення, розумінні теми твору й головної думки, причинно-наслідкових зв'язків, уявленні та усвідомленні сутності прочитаного твору.

Діяльнісний компонент свідчить про сформованість навички читання, міжпредметних умінь і способів діяльності; умінь читацької діяльності, зокрема умінь проводити аналіз, синтез, узагальнення сутності прочитаного, інтерпретувати його, а також сформованість спеціальних читацьких умінь і способів діяльності, що впливають на інтелектуальний та літературний розвиток учнів.

Комунікативний компонент передбачає читацьке спілкування, завдяки якому учень-читач осмислює реальний світ, що став об'єктом художнього відображення, пізнає світ художнього твору, рефлексує та оцінює власне читацьке «Я» у порівнянні з «Я» іншого. Читацьке спілкування – це складова читацької діяльності. Ми розрізняємо читацьке спілкування розумово відсталих учнів у двох видах: безпосереднє і опосередковане. Безпосереднє передбачає внутрішній діалог із самим собою про прочитане (що я прочитав, про що саме, чому так описано). Опосередковане читацьке спілкування полягає в комунікації з текстом, виступаючи складовою читацької діяльності як уявний діалог читача з автором, з героями. І перший, і другий види спілкування у розумово відсталих нерозвинуті, порушені та вимагають формування.

Завдяки мотиваційному компоненту учень-читач проявляє позитивне ставлення до читання, інтерес до читання як художньої, так і науково-пізнавальної літератури, виявляє потребу до читання літератури. Розрізняють особистісні та соціальні мотиви читацької діяльності. Особистісні полягають у підтвердженні своєї компетентності, прагненні до саморозвитку, самовдосконалення. Соціальні – обумовлені запитамі суспільства. Мотиви проявляються завдяки потребам та інтересу у вигляді емоцій. Для розумово відсталих особливе значення мають інтелектуальні емоції, пов'язані з читацькою діяльністю: захоплення, сумнів, переживання чогось нового, пізнання його, прояви активності до його пізнання, які необхідно розвивати та коригувати.

Неабияке значення належить емоційно-вольовій готовності. З точки зору стану емоційно-вольової готовності до оволодіння читацькою діяльністю виступають наступні показники: здатність долати труднощі у процесі діяльності, сформованість умінь самостійної читацької діяльності, темп роботи (спрямованості), дотримання умов виконання завдання, адекватна реакція на оцінку учителем виконаного завдання. Вольова готовність полягає у свідомому регулюванні учнем власної поведінки, здатності переборювати труднощі для досягнення мети. Ознаки волі: вільний вибір, пізнання труднощів, усвідомленість своєї діяльності, цілеспрямованість.

Оскільки в кожному класі спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з порушеннями розумового розвитку навчаються діти з різноманітними відхиленнями від типового розвитку (синдром Дауна, легка або помірна розумова відсталість, спектр аутистичних порушень, синдром дефіциту уваги з гіперактивністю та ін.), мотиваційний компонент читацької діяльності потребує значної корекції.

Останніми роками значна увага приділяється рефлексивному компоненту. Рефлексії сприяють уроки оцінювання і корекції навчальної діяльності, оскільки дидактична мета яких – рефлексивно-оцінювальна. Вивчається здатність учня до самоорганізації, самонавчання. Для цього формуються рефлексивні й оцінні уміння, насамперед уміння порівнювати заплановане й досягнуте, визначати причини недоліків або запоруки успіхів. Основне – залучення до діалогу, забезпечення діалогічності уроку літератури, формування умінь давати відповідь на ціннісно-сміслові запитання, визначаючи читацьку позицію учня: *чому читає, що читає, як реагує на прочитане.*

Рефлексивний компонент полягає в адекватному сприйнятті особистістю себе самої та власних дій. Насамперед це готовність емоційно-вольової сфери, уміння регулювати власну поведінку у складних ситуаціях, завершувати до кінця розпочату роботу (читати твір до кінця), мобілізуватися у стані втоми. Працюючи з навчальним матеріалом, учні оволодівають уміннями самооцінки, вчать виявляти власне ставлення до прочитаного.

Рефлексивний компонент відображає формування, розвиток і коригування емоційно-вольовою та ціннісно-сміисловою сферою особистості учня, насамперед усвідомлення та оцінювання результатів власної читацької діяльності, оволодіння оцінювальними судженнями, проявом адекватного ставлення до прочитаного чи сприйнятого на слух тексту з голосу учителя, однокласників; оцінного ставлення до вчинків героїв, описаних подій з коментуванням власного ставлення до цього, здатність співставляти свої вчинки з вчинками героїв, однокласників.

Зважаючи на те, що література у школі для учнів з порушеннями розумового розвитку – навчальний предмет, спрямований на формування умінь читацької діяльності, виховання їх як активних читачів з метою подальшої належної соціально-трудової адаптації в суспільстві, ми застосували інноваційні технології навчання на уроках літератури з огляду на те, що застосування лише загальноприйнятих методів навчання літератури (репродуктивний, евристичний, творчого читання, дослідницький) не

забезпечує оволодіння учнями читацькою діяльністю на належному рівні як основи читацької компетентності. Скоригувати наявні у розумово відсталих учнів порушення розвитку ми намагалися шляхом комплексного запровадження інновацій на всіх етапах вивчення твору, спрямовуючи на подолання властивих розумово відсталим порушень психофізичного розвитку у процесі читацької діяльності. Під читацькою діяльністю розуміємо організований на засадах особистісно зорієнтованого навчання процес діалогічної взаємодії учня й учителя з текстом, або учня з учнем, учня з учителем з метою розкриття та засвоєння змісту тексту, розуміння смислу, вкладеного автором у текст, створення індивідуального смислу як засобу читацького саморозвитку. Тому для формування читацької діяльності поряд із загальноприйнятими методами навчання літератури (евристичний, репродуктивний, творчого читання, дослідницький), ми використали інноваційні методи. Щодо загальноприйнятих методів евристичний метод передбачав цілеспрямоване керівництво пізнавальною діяльністю учнів у процесі вивчення літературного твору. Учні виконували різноманітні види діяльності: аналіз твору чи окремого епізоду з твору, добір запитань, аналіз образу героя, порівняльний аналіз героїв, епізодів, пейзажу. Метод творчого читання забезпечив культуру сприймання учнями художнього твору, оскільки важливим елементом його виступає художнє слово, завдяки якому активізується художнє сприймання, естетичні переживання. Дидактична цінність ігрового методу в роботі з розумово відсталими учнями полягає в тому, що корекційно-розвиткові й виховні цілі навчання реалізуються не відособлено, а в органічній єдності, у взаємодії. У грі створюються умови для корекції та подолання порушень багатьох психічних функцій, насамперед тих, що забезпечують увагу дитини до навчальної діяльності, виникнення учбової мотивації [10]. О. Граборов відносив гру до найбільш точних показників прояву здібностей дитини, її пізнавальних можливостей. На думку вченого, міра відсталості дитини проявляється в іграх, на які вона здатна, оскільки немає жодної здібності, яка б не вправлялася у грі [3].

Розумово відсталі в комунікативній взаємодії часто не спроможні відстоювати власну точку зору, довести її доцільність, захистити власні судження; а судження інших оцінюють залежно від позиції тих, з ким спілкуються. Проявляються недоліки критичності й самокритичності, низький рівень самоконтролю. Негативний досвід міжособистісного спілкування призводить до замкнутості, комунікативної фобії, неспроможності зрозуміти смисл почутого чи прочитаного матеріалу та відтворити й ефективно використати отриману інформацію. Певним чином здолати це допомагають діалогові технології навчання, запроваджені на уроках літератури [9].

Для розумово відсталих характерна відсутність потреби в говорінні – мотивації мовлення, яка у них спонтанно не виникає. Їм важко перейти з позиції слухача на позицію мовця, оскільки не виявляють зацікавленості в отриманні інформації. Розумово відсталі передають зміст почутого чи прочитаного тексту досить спотворено, з пропусками важливих частин, зі значними привнесеннями, часто не розуміючи сутності сприйнятої інформації.



Враховуючи зниження у даної категорії учнів інтересу до читання художньої й науково-пізнавальної літератури, обмеженість світогляду, зниження самостійності й критичності мислення, з метою корекції вказаних порушень ми запровадили діалогове навчання, виділивши завдання, доступні розумово відсталим підліткам. Водночас застосовували комп'ютерні технології як додатковий набір можливостей корекції відхилень у розвитку школярів, оскільки для розумово відсталих комп'ютер виконує наступні функції: виступає як наочний посібник, як джерело навчальної наочної інформації; дає можливість коригувати притаманні школярам порушення розвитку, розвивати зв'язне мовлення; контролювати хід і правильність виконання завдання та здійснювати самоконтроль виконуваної діяльності; бути засобом діагностики знань школярів (комп'ютерне тестування); формувати естетичні смаки; допомагає сприймати й продукувати інформацію, водночас забезпечуючи реалізацію корекційної, розвиткової, пізнавальної, естетичної, виховної, інформаційної функцій навчального процесу. Як засіб корекційно-розвиткового навчання комп'ютер стимулює пізнавальну активність розумово відсталих учнів, підсилює мотивацію до оволодіння знаннями й уміннями, сприяє індивідуалізації навчальної діяльності та управління нею [8; 14; 15; 16; 17].

У зв'язку з навчанням у спеціальних загальноосвітніх школах для розумово відсталих поряд з дітьми з діагнозом «легка розумова відсталість» учнів з діагнозом «помірна розумова відсталість», з мовленнєвими порушеннями, зі спектром аутистичних порушень, синдромом Дауна тощо, постала необхідність використання на уроках літератури підтримуючої й альтернативної комунікації (Augmentative and Alternative Communication /ААС). Основні засоби ААС – символи, що сприймаються тактильно, графічні символи, технічні засоби комунікації. На нашу думку, основне у використанні ААС на уроках літератури – вдале поєднання альтернативних засобів спілкування зі словом, яке пропонується в усній чи писемній формі. Учні сприймають мовлення усно, а думки висловлюють за допомогою засобів підтримуючої комунікації.

Пріоритет інноваційним технологіям надавали з огляду на особливості психофізичного стану учнів та результати аналізу особових справ і спостережень за школярами на уроках літератури. Навчання проходило поступово з огляду на етапи вивчення твору: сприймання твору (робота із біографією автора (письменника) та заголовком (назвою твору), підготовка до аналізу твору, аналіз твору, підсумковий етап.

Експеримент проводили з учнями 7-9 класів, використавши твори, які школярі вивчають на уроках класного і позакласного читання.

На етапі сприймання твору (тип уроку пропедевтичний, підготовчий) проводили віртуальні екскурсії з метою ознайомлення з письменником – автором твору, місцевістю, що описана у творі, історичними подіями, покладеними в основу твору. Зокрема в 7-му класі на етапі сприймання твору в процесі ознайомлення учнів з біографією Т. Шевченка провели гру «Так – ні». Учням ставили ряд запитань, на які потрібно було відповісти: 1. *Тарас Шевченко ріс у заможній родині?* 2. *Ще з малих років Тарас навчався*

малюванню у відомих художників? 3. Мати допомагала Тарасу, коли він перебував на засланні? 4. На засланні Шевченку забороняли малювати, писати вірші? 5. Мрія поета здійснилася і він поселився в Україні, де прожив до останніх днів свого життя? 6. В Україні бережуть пам'ять про великого сина свого народу. Також з біографією Т. Шевченка знайомили школярів у процесі віртуальної екскурсії, використавши для цього технічні засоби навчання. На інтерактивній дошці вони спостерігали історичні місця, пов'язані з Шевченком: хату в Моринцях (нині Шевченкове), вишневий садок, який поет описав у всесвітньовідомому вірші «Садок вишневий коло хати», музей, експозиції музею. Світлини про Вільшану допомогли оглянути місцевість, на якій стояв будинок пана, в якого Тарас був козачком, хату дяка тощо. Дев'ятикласники перед читанням легенди «Заснування Києва» розглянули краєвиди Києва та Дніпра, фотографію пам'ятника засновникам Києва, пригадали слова Андрія Первозваного про те, що на горах над Дніпром буде гарне місто.

Перед початком роботи з оповіданням «Вірний» на першому (пропедевтичному) уроці знайомили семикласників з біографією і творчістю М. Чабанівського – автором оповідання. Щоб школярі краще запам'ятали біографію, продемонстрували карту Європи та вказали на ній країни, які у роки Другої світової війни М. Чабанівський визволяв від фашистської неволі. Для уточнення знань про особливості творчості письменника на слайді запропонували спогади П. Загребельного про його творчість, знання рідної природи. Також організували уявне інтерв'ю школярів з письменником: *Коли вперше почали писати твори? Як називається Ваш перший твір? Про кого чи про що він?* Водночас використали прийом «відстрочена відгадка», запропонували учням на початку уроку загадку, відгадку якої було розкрито в ході роботи з твором на наступному уроці: *Чому оповідання називається «Вірний?» Яку назву ви можете запропонувати? Відповідь доповніть прикладами.* Актуалізуючи здобуті учнями знання, поглиблюючи інтерес до творчості автора, застосували технологію «пригадай автора». Дітям з множинними порушеннями розвитку (МНР) запропонували картки, на яких було вказано прізвища різних авторів. Читаючи з екрану монітора завдання, школярі самостійно відповідали на них, наприклад: *1. Він був сином сільського вчителя, закоханого в літературу й рідну землю. Хто це? 2. Письменник обожнював природу, знав секрети природи. Відповідь доповни прикладами з його біографії. 3. «Якби був учителем, у школі відкрив би куточок живої природи». Кому належать ці слова?*

Ознайомлення з твором розпочинали з роботи із заголовком. Актуалізуючи увагу учнів на значенні назви твору, у 8 класі використали прийом «передбачення»: *Про що можна дізнатися із назви творів Т. Шевченка «Не гріє сонце на чужині», віршів Л. Костенко: «Ще назва є, а річки вже немає», «Перекинуті шпаківні», повісті П. Загребельного «Дума про невмирущого»?*

Знайомлячи школярів з назвою твору, враховували, що заголовок завжди спрямовує учня-читача на майбутнє читання, сприяє зосередженню уваги на героях чи персонажах твору, викликає інтерес до читання. Проте розумово

відсталі не досить чітко диференціюють сутність понять «твір», «заголовок», «назва твору». Для кращого розуміння сутності вказаних понять і ролі назви у творі, поряд із заголовком та уривком з твору на слайді запропонували графічну схему-модель **назва > твір** з одночасним використанням допоміжних запитань: *1. Про що можна дізнатися у творі, зважаючи на його назву (заголовок)? 2. На що вказує назва: на час дії, місце дії, героя; на предмет, важливий для характеристики героя твору, на тему чи основну думку, виражену в творі?* Школярі з множинними порушеннями розвитку отримали відповідні картки для відповіді. Водночас використали прийом «відстрочена відгадка», запропонувавши учням на початку уроку загадку, відгадку якої було розкрито в ході роботи з твором на наступному уроці: *Чому оповідання називається «Вірний?».* Яку назву ви можете запропонувати? Відповідь доповніть прикладами.

На етапі сприймання твору обговорювали портрети літературних героїв, початок твору. Розумово відсталим у зв'язку з бідністю словникового запасу, особливо відсутністю експресивної лексики, важко характеризувати образи героїв. Забування, інертність і косність нервових процесів, невміння переносити здобуті знання у нову ситуацію призводять до того, що учні без належної допомоги не в змозі визначити у творі головних і другорядних героїв, запам'ятати їхні імена. Часто за асоціацією розповідають про героїв з інших творів, доводячи «правильність» власної думки. Тому разом з учнями досліджували, які ролі виконують герої оповідання та як вони себе у них проявляють. Школярі визначали, який характер і тип людини зобразив письменник, виявляли унікальність героїв, їхню відмінність один від одного чи подібність. Так, семикласники визначали, які ролі поєднують в собі Ігор і Тимко – герої оповідання «Вірний»: *діти, хлопчики, сини, відпочиваючі* (спільні ролі). Ігор – *добрий, жалісливий, любить тварин, щедрий, лагідний, слухняний* а Тимко – *сердитий, хитрий, злий, жадібний, жорстокий, безжалісний* (відмінні ролі). З метою розширення словникового запасу, розуміння сутності характеру хлопчиків, їхніх вчинків і поведінки, вчили описувати образи кожного з них. Для опису образу Ігоря запропонували наступні завдання: *1. Які слова використав письменник для опису образу Ігоря? 2. Як Ігор повівся з цуциком, отримавши його від Тимка? 3. Доведіть – Ігор добра людина, щедра, жаліслива, слухняна – чи ні?* Характеризуючи образ Тимка, учні виконали ряд завдань: *1. Якими словами письменник описує портрет Тимка? 2. Що можна сказати про поведінку і характер хлопчика? 3. Чому Тимко запросив у Ігоря плату за цуцика? Про що це свідчить? 4. Порівняйте, як Ігор ставився до цуцика, а як – Тимко. 5. Хто з них добрий, милосердний, щедрий, а хто – злий, жорстокий, жадібний? Чому ви так вважаєте?* Водночас на слайді запропонували епітети, за допомогою яких учні визначали ставлення письменника до хлопчиків, доводили, кому автор симпатизує, а кому – ні.

Прийом «розплутай павутинку» полягав у записі в зошиті для літератури імен героїв твору та слів, що визначають риси вдачі людини. Потрібно було довести, яких героїв учні вважають добрими або злими та усно пояснити, чому так вважають. Прийом спрямований на розвиток критичного мислення,

розуміння сприйнятої інформації, формування умінь доводити власну думку, визначати позитивних і негативних героїв. Застосували прийом, використавши повість Марка Вовчка «Інститутка», порівнюючи образи бабусі й пані: *Бабуся – добра, самотня, неписьменна, щира, спокійна, милосердна, жадібна, чесна, брехлива, залякана, правдива. Пані – освічена, зла, жадібна, щира, брехлива, правдива, жорстока, гарна, добра, багата, криклива.* Завдяки прийому «фантастичне доповнення» учні міркували, як можна зобразити пані позитивною героїнею повісті.

Етап підготовки до аналізу твору передбачав завдання, що поєднували в собі аналітичні запитання і запитання евристичного спрямування, які відображали послідовність зображеного, характеристику вчинків героїв, їхні стосунки, поведінку, причинно-наслідкові зв'язки між зображеним. Зважаючи на важливість бесіди, зокрема бесіди евристичного спрямування, для опанування учнями змістом та усвідомлення смислу оповідання «Вірний», бесіду проводили так, щоб школярі могли відповісти на запитання: чому?, для чого?, про що дізналися?, чому так сталося? і т. п., водночас звертаючи увагу на розмову між Ігорем і Тимком: *1. Які слова використав письменник для характеристики героїв? 2. Чому Ігор виступив захисником цуцика? 3. Чому Тимко не хотів віддавати безкоштовно цуцика? Про що це свідчить? 4. Як змінилося ставлення батька до прохання сина? 5. Доведіть, що Вірний виправдав свою кличку.*

Для розвитку й корекції мислення, мовлення, пам'яті, уточнення, систематизації та закріплення знань пропонували учням скласти сенкан. Працюючи з твором Марка Вовчка «Козачка», учні склали сенкан про Олесю в юності та у старості.

Сенкан «Олеся в юності»: 1. Іменник – дівчина. 2. Прикметник – безтурботна. 3. Дієслово – радіє. Речення: Життя Олесі безтурботне і радісне.

Сенкан «Олеся кріпачка»: 1. Іменник – мати. 2. Прикметник – засмучена.

3. Дієслово – плаче. Речення: Важке життя настало – одні сльози.

У 9 класі учні склали сенкан до повісті Марка Вовчка «Кармелюк».

Сенкан «Кармелюк в юності»: 1. Іменник – Кармелюк. 2. Прикметник – юний.

3. Дієслово – мріє. Речення: Юність – найкраща пора для мрій.

Прийом «розплутай нитки» спрямований на пригадування героїв та відтворення так подій, як про це йдеться у тексті твору. Завдяки прийому восьмикласники пригадували сутність оповідання І. Франка «Добрий заробок»: *Селянин похвалився жандармові, що заробив багато грошей, бо продав віники. Жандарм розпорядився поселити сім'ю селянина в новий будинок. Старенькі зажили заможнo.* Семикласники відтворювали достовірність подій, зображених А. Чеховим у оповіданні «Ванька»: *Ванька подзвонив дідусеві по телефону. Розповів про своє тяжке життя наймита-сироти. Написав адресу на конверті. Конверт кинув у поштову скриньку. Незабаром дідусь отримає листа.*

Працюючи з повістю І. Франка «Захар Беркут», запропонували учням схему «порушена послідовність», мета якої – правильно відтворити сутність зображеного у творі: Тугар Вовк був сином Захара Беркута. Максим – син

Тугара Вовка. Мирослава – сестра Тугара Вовка. У полон до ординців потрапила Мирослава. Максим перейшов на бік завойовників і почав їм допомагати. Тухольці перемогли завойовників, тому що мали сучасну на той час зброю.

Аналізуючи твір, як форму контролю навчальних досягнень школярів використовували тестовий контроль з огляду на те, що розумово відсталі підлітки знайомі з комп'ютером, працюють з ним у школі та вдома. Тести готували з дотриманням дидактичних принципів доступності, доцільності, достатності, наочності, науковості. Тестові завдання пропонували у відкритій формі із запитаннями різного рівня труднощів. Завдання відкритої форми не містили підказок, змушували пригадувати вивчений матеріал, відтворювати його в пам'яті: 1. *Імена головних героїв оповідання М. Чабанівського «Вірний» ... Ігор, Тимко.* 2. *Де відбулася описана в оповіданні подія – у місті чи в селі? ... в селі.* 3. *Яку кличку мав кращий цуцик? ... Тарзан.* 4. *Яку кличку придумав Ігор врятованому цуцику? ... Вірний.* Також використали бесіду евристичного спрямування, у процесі якої учні розповідали про те, як змінився зовнішній вигляд Вірного після того, як Ігор викупив його у Тимка. Опираючись на текст, школярі доводили, що на початку оповідання – це замучене собака, яке потерпало від свого мучителя Тимка. Але згодом, коли цуцик попав під опіку Ігоря, змінився і зовні, і внутрішньо. Відповіді учні доповнювали читанням уривків з тексту твору. Вказуючи причину змін Вірного, зачитали й переказали уривок з оповідання.

З метою навчання школярів робити відповідні висновки звернули їхню увагу на поведінку хлопчиків. Читаючи ставлення Ігоря до цуцика, учні характеризували хлопчика як позитивного героя, добираючи епітети для опису його вчинку. Водночас констатували, що жорстоке ставлення Тимка до Вірного не змінилося, про що свідчив його вчинок з викрадення цуцика після від'їзду Ігоря й намагання знову знущатися з нього.

Зважаючи на важливість бесіди евристичного спрямування у процесі роботи з твором, бесіду організували так, щоб учні більш глибоко зрозуміли сутність ідеї твору. Насамперед у процесі бесіди працювали над системою образів: 1. *Між ким виникає конфлікт? (між Ігорем і Тимком).* 2. *Які слова використав М. Чабанівський для опису зовнішнього вигляду героїв та характеристики їхньої поведінки?* 3. *Хто намагався допомогти цуценяті?* 4. *Який вигляд мав цуцик, коли знаходився у Тимка?* 5. *Як змінився вигляд цуцика зі зміною господаря?* 6. *Чому Толик не змінив ставлення до цуцика з від'їздом Ігоря? Про що це свідчить?* 7. *Що можна сказати про вчинок Ігоря стосовно Вірного?* По закінченню бесіди запропонували створити усні портрети Ігоря і Тимка. Учні з множинними порушеннями розвитку отримали картки з набором слів, серед яких були слова, необхідні для характеристики обох героїв. Водночас використали технологію «діаграма Вена». На слайді у спільному для обох кругів секторі було вписано однакові риси героїв, а в кругах – відмінні риси. Клас поділили на дві команди з присвоєнням назви кожній. Учням пропонували довести доцільність чи не доцільність пропонованих рис героїв і запропонувати власні характеристики. Учитель (експерт) доповнював,

узагальнював, оцінював роботу груп, залучаючи школярів до колективного визначення групи-переможця. З метою перевірки ставлення школярів до описаної в оповіданні події застосували прийом «мікрофон», завдяки якому кожен висловлював власну думку: *1. Найбільше я хвилювався, коли .... 2. З яким почуттям перегорнуто останню сторінку оповідання?*

Аналізуючи оповідання, школярі також вчилися описувати зовнішній вигляд цуцика з метою усвідомлення сутності описаної в оповіданні події та її наслідків, відповідаючи на запитання: *1. Якими словами описано цуцика, коли він перебував у Тимка? 2. Доведіть, що цуценятко було дуже лагідним, покірним. 3. Яким став цуцик після того, як про нього почав турбуватися Ігор? 4. Чому Ігор став для Вірного «найкращою в світі людиною»?*

Рольова гра «виправ помилку» допомагала визначити позитивного героя та розкрити поведінку героїв у ставленні до тварин. До участі у грі задіяли чотири учні. Два з них виконували ролі Ігоря й Тимка, на що вказували таблички з написами імен героїв оповідання. Два других хлопчики мали таблички з написом «Вірний». Хід гри: учень, який виконує роль Тимка, дуже лагідно поводить з Вірним, гладить його, пропонує їжу в тарілочці. Виконуючий роль Ігоря, навпаки, помахує на Вірного лозинкою, сам їсть шматочок хліба, дражнить ним Вірного, але Вірному нічого не дає. Учні-глядачі коментують зображене і вказують на допущену помилку та розповідають, як потрібно правильно виконувати героям ролі.

Щоб виявити оцінне ставлення учнів до прочитаного, застосовували прийом «квітка цінностей». На намальованих пелюстках квітки школярі записували цінності, які розкриває твір: казка «Мудра дівчина» – *доброта, мудрість, любов, порядність, працьовитість, чесність, винахідливість, справедливість*; оповідання М. Чабанівського «Вірний»: Тимко – *хитрий, жадібний, нецирий, брехливий, жорстокий, підлабузник*; Ігор – *добрий, щирий, лагідний, порядний, чесний*; оповідання М. Стельмаха «Галя» – *добра, гарна, працьовита, вихована, любить Батьківщину, мужня, смілива, жертовна, патріотка, порядна, старанна*.

Також на етапі аналізу твору з метою перевірки осмислення школярами змісту твору провели гру «Ти мені, я – тобі», запропонувавши учням звертатися із запитаннями до учителя, а учитель звертався із запитаннями до них.

На підсумковому етапі вивчення твору використовували завдання на зіставлення й порівняння сутності зображених подій, явищ, проводили дискусії. Підсумковий етап давав можливість виявити міру засвоєння учнями змістової та смислової сторін твору, сприймання його сюжетної й композиційної єдності, диференціювати зображене, насамперед зображені події, героїв, їхні вчинки. Зокрема прийом «акваріум», за якого учні працювали в групах, виконуючи запропоноване на слайді завдання, допоміг глибше усвідомити сутність оповідання «Вірний», послідовність зображених подій: *1. Знуцання Тимка з цуцика. 2. Ігор рятує цуцика. 3. Життя Вірного під опікою Ігоря. 4. Від'їзд Ігоря. 5. Тимко забирає Вірного. 6. Повернення Вірного до Ігоря*.

Щоб учні краще зрозуміли сутність зображених у повісті подій, причинно-наслідкові зв'язки, ідею твору, уточнили й закріпили отримані

знання, провели дискусію на тему «Два хлопчики-однолітки – два вчинки». Учасники дискусії розмірковували над тим, чому добро перемогло зло: *Ігор викупив цуцика у Тимка. Торжествує добро. Чи погоджуєтесь ви з такою думкою? Хто уособлює добро?* Також застосували прийом «ланцюжок думок». Учні намагалися розмірковувати над тим, що, на їхню думку, означає «Робити добро – це ...».

Аналізуючи образи героїв оповідання М. Чабанівського «Вірний», навчали складати інформаційне гроно до слів *Ігор, Тимко*. *Ігор – порядний, жадібний, любить тварин, жорстокий, чесний, брехливий, слухняний, хитрий. Тимко – добрий, тихий, любить тварин, щирий, жадібний, брехливий, чесний, підлабузник.*

На уроках оцінювання і корекції навчальної діяльності, дидактична мета яких – рефлексивно-оцінювальна, використовували прийом «незакінчене речення» у процесі роботи з оповіданням П. Мирного «Морозенко»: *Пилипко дуже хотів принести мамі гостинця, тому...*, та з оповіданням П. Загребельного «Дума про невмирущого»: *Андрій Коваленко віддав свій номерок Єжи і цим ...*

Для осмислення сутності прочитаного твору учні вибирали початок одного речення із ряду записаних на дошці й продовжували незакінчене речення: 1. *Прочитавши, я зрозумів, що...* 2. *Цей твір пізнавальний, тому що...* 3. *Своєю роботою на уроці я ..*. Технологія «незакінчені речення» спрямована на розвиток мислення і мовлення, виховання самостійності, впевненості у власних силах, активності щодо висловлення власної думки. Учні вчилися аргументувати власні думки, висловлюватися чітко, доречно. Слухаючи один одного, оволодівали навичкою добирати необхідні для висловлювання слова, що сприяло збагаченню й урізноманітненню словникового запасу. Кожен отримував можливість відрефлексувати свій стан: *Після прочитання цього твору я думаю, відчуваю, розумію... ..*

Бесіда за змістом твору у формі «літературної дуелі» допомогла виявити знання учнів змісту твору та осмислити зображене. Сутність «дуелі»: два учні витягують листки паперу із записаними на них запитаннями і пропонують запитання один одному. Осмислюється когнітивний етап читацької діяльності. Перемагає той, хто правильніше, повніше, змістовніше відповість на запропоновані запитання. Учні класу як спостерігачі дуелі й слухачі відповідей оцінюють дуелянтів і визначають переможця, якому вручається приз. Відповідну бесіду провели у 9 класі за змістом оповідання В. Винниченка «Федько-халамидник». Школярі відповідали на запитання: 1. *В якій родині ріс Федько, а в якій – Толик?* 2. *Як проводив вільний час Федько, а як – Толик?* 3. *У кого було більше друзів – у Толика чи в Федька? Довести це.* 4. *Яка подія сталася на річці?* 5. *Хто з хлопчиків чесний, а хто – брехун?* 6. *Чому батько так жорстоко покарав невинного Федька?* 7. *Як Толик поведився після смерті Федька? Про що це свідчить?* 8. *Скласти квітку цінностей: «Федько», «Толик».*

На підсумковому етапі роботи з твором з метою вияву знання учнями сутності твору провели гру-діалог (робота в парах), використавши комп'ютер.

Умови гри: поставити питання до автора, до тексту, до героїв, вписавши їх у відповідні колонки таблиці. Виграє той, хто виконає завдання найшвидше і правильно.

Питання до автора	Питання до тексту	Питання до героїв

Для з'ясування емоційного враження учнів від прочитаного твору М. Стельмаха «Галя» провели бесіду. Учні відповідали на запитання: *Чи сподобався вам твір? Який епізод найбільше вразив? Чим саме?* Також заповнили таблицю «ЗДХ».

**Таблиця «ЗДХ»**

Знаю	Дізнався Дізналася	Хочу дізнатися

Опрацювавши твір, навчали учнів самостійно оцінювати свою роботу над твором на уроці та відмічати це на листку паперу із заголовком: «Оціни свою роботу». У завданні вказано, що учень повинен був виконати, готуючись до уроку та працюючи на уроці:

**Оціни свою роботу:** 1) Виконав домашнє завдання. 2) Виразно читав уривок з твору. 3) Правильно відповів на поставлені запитання. 4) Заповнив таблицю «ЗДХ». 5) Поділився враженнями від того, про що прочитав у творі.

З огляду на стан психофізичного розвитку школярів та його вплив на опанування ними читацькими вміннями, виділили критерії володіння читацькими вміннями даною категорією дітей: За основу взяли наступні показники: розуміння прочитаного (осмисленість), адекватна інтерпретація сприйнятого матеріалу, вміння сприймати допомогу. Це дало змогу визначити чотири рівні володіння читацькими вміннями. Перший рівень – початковий (пасивний) – передбачав роботу школярів під прямим керівництвом учителя. Другий рівень – середній (репродуктивний) – полягав у виконанні розумових дій учнями за подібністю та з опорою на наочність у аналогічній навчальній ситуації, чим забезпечується формування ситуативного мислення. На третьому рівні – достатньому (репродуктивно-продуктивному) учні виконували завдання за інструкцією, без прямої допомоги учителя та певної опори. Четвертий рівень – високий (продуктивний) – передбачав самостійну працю школярів та самостійний контроль власної читацької діяльності. До високого рівня віднесли 23% респондентів, чого не спостерігали на констатувальному етапі дослідження; на достатньому рівні виконували завдання 51%; до репродуктивного рівня увійшло 19% учнів; на початковому залишилося 7% респондентів, яким навчання дається важко завдяки наявності, крім розумової відсталості, супутніх порушень розвитку. Отже, застосування інноваційних технологій на уроках літератури в роботі з розумово відсталими учнями сприяє корекції притаманних їм порушень розумового розвитку, опанування читацькою компетентністю та виховання учнів як активних читачів.



**Висновки.** Значення, можливості, що надає запровадження сучасних інноваційних технологій – гуманізація навчально-виховного процесу з літератури у роботі з розумово відсталими учнями завдяки організації навчання на високому науковому й технологічному рівнях, дотримання індивідуалізації та диференціації навчання, врахування індивідуальних, типологічних та вікових особливостей розумово відсталих школярів та корекції притаманних їм порушень розвитку, забезпечення діалогічного підходу в навчанні, підвищення позитивної читацької мотивації та пізнавальної активності учнів, виховання їх як активних читачів.

### Література:

1. Алексеев М.В. Ключевые компетенции в педагогической литературе /М.В. Алексеев // Педагогические технологии, 2000. - №3. – С. 3–17.
2. Бондар С.П. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С.П. Бондар // Біологія в школі, 2003. – №2. – С. 8–9.
3. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике / А.Н. Граборов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 198 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
5. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі навчання зарубіжної літератури: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня д-ра пед наук. наук : 13.00.02 / О.О. Ісаєва. – К., 2004. – 40 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи /під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. –112 с.
7. Кравець Н.П. Аналіз художнього твору – важлива складова читацької діяльності розумово відсталих учнів / Н.П. Кравець: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського держ. ун-ту імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2009. – Вип.ХІІ. – С. 202–206.
8. Кравець Н.П Використання комп'ютерних технологій у процесі роботи розумово відсталих школярів з творами художньої літератури /Н.П. Кравець // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – №1/69. – С. 28 – 37.
9. Кравець Н.П. Діалогові технології та корекція читацької діяльності розумово відсталих учнів на уроках літератури / Н.П. Кравець //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи/ М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова: – Вип. 55: зб. наук. пр. – 2016. – С. 108-115.
10. Кравець Н.П. Літературні ігри і виховання розумово відсталих учнів як активних читачів / Н.П. Кравець. // Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. пр. – 2015. – Вип. V. – В 2-х т. – [Том I]. – С. 155–173.
11. Кравець Н.П. Передумови формування основ читацької діяльності / Н.П. Кравець / /Вісник Луганського національного ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2011. – №14/225 травень, 2011. –Ч. III. – С. 75–82.
12. Кравець Н.П. Формування комунікативної компетентності у розумово відсталих підлітків на уроках літературного читання / Н.П. Кравець // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. пр. – 2014. – Вип.. 27. – С. 93–101.
13. Мартиненко В.О. Сутнісні характеристики читацької компетентності молодших школярів / В.О. Мартиненко // Поч. школа, 2013. – №12. – С. 3–7.
14. Петько Л.В. Англійська мова для студентів-психологів та дефектологів. Дидактичний матеріал для практичних занять та самостійної роботи студентів з іноземної мови зі

- спеціальностей: 6.010105 «Корекційна освіта (за нозологіями)», 6.030102 «Психологія», 6.030103 «Практична психологія»: навч. посібник для студентів, магістрантів, аспірантів. – К. : Талком, 2015. – 160 с.
15. Петько Л. В. До проблеми виховання національної свідомості школярів / Л.В.Петько // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наукових праць. – Вип. 31. – 2006. – С. 124–128.
  16. Петько Л.В. Особистість. Соціум. Навчальне середовище / Л.В. Петько // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький дер.пед.ун-тет імені Г.С.Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 35. – С. 101–109. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7918>
  17. Петько Л.В. Педагогічна сутність у визначенні поняття «освітнє середовище» / Л.В. Петько // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-тет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 34. – С. 109–118. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7452>
  18. Рамен Джон. Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; пер. с англ. – [2-е, изд., испр.] – М. : «Копито-Центр», 2001. – 142 с.
  19. Савченко О.Я. Ключові компетентності – результат шкільної освіти / О.Я. Савченко // Рідна школа, 2011. – №8-9. – С. 4–8.
  20. Сметанникова Н.Н. Компетенции чтения и компетентный читатель / Н.Н. Сметанникова // Библиотека и чтение в структуре современного образования : мат. конф. – М. : Наука, 2009. – С. 165–166.
  21. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование, 2003. – №8. – С. 107–114.
  22. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному : пос. для учителя / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
  23. Чепелева Н.В. Технології читання / Н.В. Чепелева. – К. : Главник, 2004. – 95 с.
  24. Шкловська О. Методичні засади формування читацької компетенції / О. Шкловська // Українська література у загальноосвітній школі. –2006. – №7. – С. 10–14.
  25. Яценко Т. Формування читацької компетентності учнів: методична мода чи вимога сучасності / Т. Яценко // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах, 2008. – №7/8. – С. 8–12.
  26. Kravets N.P. Accounting for conditions affecting the reading activity of mentally retarded students / N.P. Kravets // «Economics, management, law: socio-economic aspects of development» : Collection of scientific articles. – Edizioni Magi. – Roma, Italia. – 2016. – P. 226–229.
  27. Kravets N.P. Readiness of Mentally Retarded Pupils-Teenagers to the Reader's Activity Mastering /N.P. Kravets // Intellectual Arhive. – 2015. – Volume 4. Num. 4 (July). Series "Education & Pedagogy". – Toronto: Shiny Word Corp. – P. 123–136.

# ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ І ТЕХНОЛОГІЙ З ОСНОВ ПІДПРИЄМНИЦТВА

**Ляшенко М.Ю.**

викладач кафедри теорії та методики професійної підготовки  
*НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Київ*

**Актуальність дослідження.** Сфера освіти є важливим стратегічним ресурсом для соціально-економічного розвитку України, яка повинна орієнтуватися на якісну підготовку фахівців відповідно до змін, що відбуваються на ринку праці. Важливим елементом цієї підготовки є використання компетентнісного підходу, який спрямований на підвищення освіченості студентів не за рахунок накопичення знань, що швидко змінюються, а саме здатністю використовувати набуті знання у сучасних реаліях як професійного, так і особистого життя. Передусім впроваджувати цей підхід необхідно у систему підготовки майбутніх вчителів, що замінить традиційне предметне навчання на середовище формування знань, необхідних для виконання ними практичних, ситуативних, особистісно-орієнтованих та комунікативних завдань.

Враховуючи вище сказане розглянемо одну із складових фахової компетентності вчителів технологій – підприємницьку компетентність, яка гармонійно вписується у загальну архітектуру освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів технологічної галузі. Формування фахової компетентності з основ підприємництва у майбутніх учителів трудового навчання і технологій є актуальною, але практично не дослідженою проблемою.

**Аналіз актуальних досліджень.** Важливе значення у процесі дослідження мають праці, присвячені різним аспектам економічної підготовки молоді В.Бех, В.Бобров, А.Войнаровським, Т.Дзюбенко, Н.Кузьміна, А.Макаренко, Н.Ничкало, Л.Петько, І.Сасовою, О.Падалка, О.Шпак та ін.

Фрагментарно питання формування фахової компетентності з основ підприємництва досліджували В.М.Вачевський, Л.Г.Козачок, Н.В.Примаченко. Так, у дослідженні Л.Г.Козачок [7] обґрунтовано підходи до відбору та структурування змісту навчального матеріалу з курсу «Соціально-психологічні аспекти підприємницької діяльності», запропонована методика викладання курсу з використанням активних методів навчання.

В іншому форматі це подано Н.В.Примаченко [13], якою розглядається формування маркетингової культури у майбутніх учителів трудового навчання і технологій у процесі навчання основ підприємництва, для чого зроблено добір навчально-методичного забезпечення з навчальної дисципліни «Маркетинг».

Аналіз наукової літератури дає підставу констатувати, що проблема формування підприємницької компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки ще не отримала належного теоретичного обґрунтування та практичної апробації.

**Метою статті є** теоретичне обґрунтування та розробка технології формування фахової компетентності з основ підприємництва у майбутніх учителів трудового навчання і технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Важливою складовою у професійній діяльності вчителів трудового навчання і технологій є передача учням знань, формування вмінь та навичок з основ підприємництва як елемент навчання, а також виявлення творчих здібностей, ініціативності, підвищення мотивації до навчання, до професійного самовизначення після закінчення школи.



**Рис. 1. Схематичне представлення місця підприємницької компетентності у структурі фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання і технологій**

На думку В.К.Сидоренко важливо усвідомити, що «Технологія» повинна стати інтегративною освітньою галуззю, яка синтезує в собі наукові знання з математики, фізики, хімії, біології, дизайну, економіки, основ правознавства і показує їх прояв у роботі промисловості, сільського господарства, енергетики, транспорту, зв'язку, будівництва, сфери надання послуг, ведення домашнього господарства, культури побуту та інших напрямів діяльності людини. Це в свою чергу сприятиме посиленню мотивації учнів до вивчення інших загальноосвітніх предметів [20, с. 3].

У структурі фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання і технологій підприємницька компетентність входить до спеціальних фахових

компетентностей, зі здатністю її реалізувати як на рівні базової середньої освіти (5–9 класи), так і профільної середньої освіти (ліцеї, заклади професійної освіти) (рис. 1). Відповідно до Державного стандарту повної загальної середньої освіти [4] освітня галузь «Технології» має інформаційно-комунікаційний та технологічний компоненти.

Проаналізуємо основні завданнями технологічного компоненту трудового навчання і технологій, серед яких ключовими слід виділити ознайомлення учнів із виробничим середовищем, традиційними і перспективними технологіями обробки матеріалів, декоративно-ужитковим мистецтвом, а також формування здатності розвивати надбання рідної культури з використанням засобів декоративно-ужиткового мистецтва.

Водночас важливим є набуття учнями досвіду впровадження технологічної діяльності, партнерської взаємодії і ціннісних ставлень до трудових традицій, розвиток технологічних умінь і навичок учнів, а також створення умов для самореалізації, розвитку підприємливості та професійного самовизначення кожного учня, оволодіння вмінням оцінювати власні результати предметно-перетворювальної діяльності та рівня сформованості ключових компетентностей - підприємливості та ініціативності.

Таким чином, майбутній вчитель технологій повинен бути готовий до реалізації цих завдань, зокрема шляхом проведення уроків з підприємницьким тлом. Це можливо лише з формуванням економічних понять на уроках трудового навчання, як основу економічної підготовки учнів та спрямованістю занять на формування підприємницьких здібностей через зміст навчального предмету, форми, методи, технології.

Вагомий внесок у дослідженні економічної підготовки учнів на уроках трудового навчання зробив Я.Я.Матвісів [11, с. 74–75], яким сформовано зміст економічних знань у вигляді таких модулів:

1. Поняття, що характеризують сутність, економічну організацію та екологічні проблеми сучасного виробництва.

2. Поняття, що характеризують умови економічного зростання виробництва, його типи, мотивацію та стимули трудової діяльності.

3. Поняття, що характеризують структуру виробничого підприємства. Підприємництво та організаційно-правові форми господарювання.

4. Поняття, що характеризують сутність та стратегію планування виробничої діяльності підприємств.

5. Поняття, що характеризують особливості ціноутворення на підприємстві, резерви і чинники зниження собівартості продукції.

Причому, кожен модуль містить певний обсяг економічних понять, пропонованих для вивчення учнями загальноосвітніх шкіл на уроках трудового навчання.

Відтак, велика частина економічних понять на уроках трудового навчання безпосередньо стосується підприємництва, що в свою чергу підвищує потребу у формуванні фахової компетентності з основ підприємництва у майбутніх учителів трудового навчання і технологій. Тому для реалізації цього нам слід теоретично обґрунтувати і розробити технологію формування фахової

компетентності з основ підприємництва у майбутніх учителів трудового навчання і технологій.

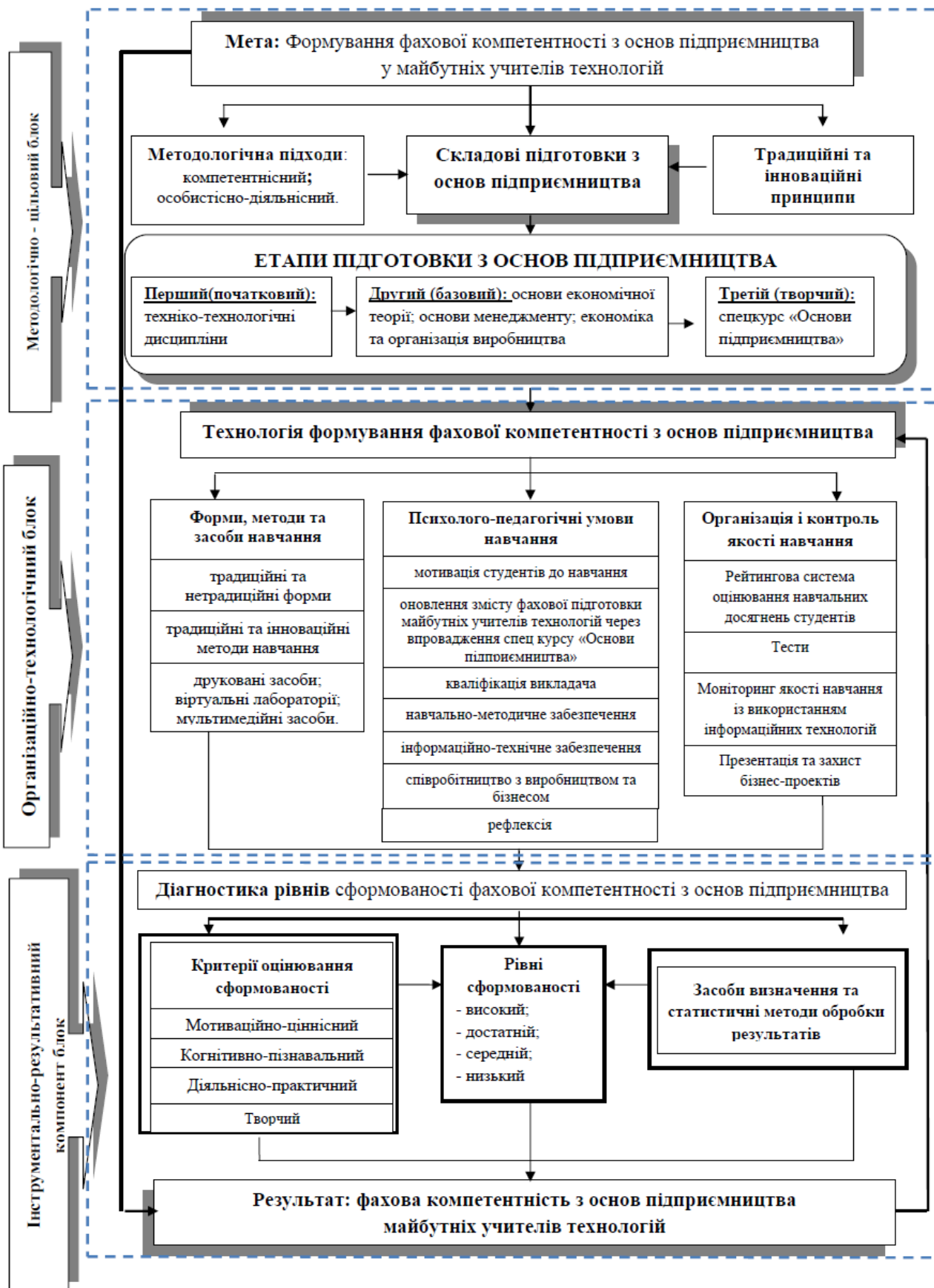


Рис. 2. Модель формування фахової компетентності з основ підприємництва у майбутніх учителів технологій

На рис. 2 представлено модель технології, яка містить методологічно-цільовий, організаційно-технологічний та інструментально-результативний блоки, які між собою взаємопов'язані та взаємодоповнювальні. Методологічно-цільовий блок включає мету, конкретизовані відповідно до неї складові підготовки з основ підприємництва, методологічні підходи, традиційні та інноваційні принципи. Складовими підготовки майбутніх учителів трудового навчання і технологій з основ підприємництва є три етапи: початковий, базовий і творчий, серед яких економічний цикл представляють базові дисципліни (основи економічної теорії, економіка та організація виробництва, основи менеджменту) та дисципліна з поглибленням знань підприємницької діяльності (основи підприємництва). В системі вищої освіти навчальні дисципліни, пов'язані з підприємництвом, включені до навчальних планів лише для економічних та управлінських спеціальностей. Для вчителів технологій це необхідно, оскільки вони у своїй практичній діяльності повинні формувати в учнів підприємницьку компетентність.

Важливими елементами моделі, які визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи є підходи та принципи навчання. Для реалізації поставленої мети нами виокремлено такі підходи: компетентнісний та особистісно-діяльнісний.

Формування підприємницької компетентності як результат фахової підготовки майбутніх учителів технологій можливий за рахунок використання компетентнісного підходу. Проблемі компетентнісного підходу до навчання присвячені дослідження таких науковців Н.Бібік, С.Бондар, І.Булах, Н.Гришанової, О.Дубасенюк, І.Зимньої, О.Пометун, О.Савченко, А.Хуторського та ін. На думку академіка В.Кремня [9] поряд із засвоєнням базових знань перед сучасною освітою постає завдання навчити навчатися, виробити потребу в навчанні впродовж життя.

У контексті викладеного зазначимо, що актуалізується ще одна функція навчального процесу – навчити людину використовувати отримані знання у своїй практичній діяльності – професійній, громадсько-політичній, побутовій та ін.

Педагогічна професія є одночасно перетворюючою і управляючою. А для того щоб управляти розвитком особистості, необхідно бути компетентним. Поняття професійної компетентності педагога виражає єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм. Тому, пріоритетним підходом при підготовці фахівців сьогодні проголошений – компетентнісний [3, с. 293].

*Компетентнісний підхід* створює всі умови для підготовки фахівців технологічної освіти як з сукупністю знань, вмінь та навиків з основ підприємництва, так і здатністю застосовувати їх у практичній діяльності для вирішення конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій. До того ж на ринку праці необхідні не знання самі по собі, а здатність спеціаліста використовувати їх на практиці, виконувати певні професійні й соціальні функції.

Реалізацією компетентного підходу у процесі навчання з основ підприємництва майбутніх учителів технологій є частина проектної діяльності

щодо виготовлення готового виробу, а саме створення та представлення бізнес-плану майбутнього виробу: розробка концепції виробу, планування успіху підприємницького проекту (резюме, аналіз галузі, маркетинговий план, економічні розрахунки) та реалізація підприємницького проекту (можливість комерціалізувати готовий виріб) [1; 2; 14; 15; 16; 22].

Наступним підходом, який доцільно використовувати при формуванні фахової компетентності з основ підприємництва у майбутніх учителів трудового навчання і технологій є *особистісно-діяльнісний підхід*.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що особистісно-діяльнісний підхід в освіті досліджували О.Б.Бігич, Л.І.Бурдейна, І. А.Зимняя, В. А.Семиченко, Т.В.Тихонова, О. В.Уваркіна, І.С.Якиманська та інші. Підтримуємо думку В.А.Семиченко, яка стверджує, що розділювати діяльнісний і особистісний підходи недоцільно. Концептуальні відмінності між діяльнісним та особистісним підходами доцільно проводити тільки на теоретичному рівні [13, с. 184].

У нашому дослідженні важливо визначити основоположні складові особистісно-діялісного підходу до навчання. Такими є самоактуалізація, індивідуальність, ініціативність, самостійність у прийнятті рішень, творчість, креативність, новаторство, що безпосередньо пов'язано з підприємництвом.

На основі особистісно-діялісного підходу пропонуємо використовувати такі педагогічні технології: технології активного навчання: імітаційні і не імітаційні; модульне навчання; дистанційна освіта; технології розвиваючого навчання; проблемне навчання; технологія індивідуального навчання (індивідуальний підхід, метод проектів).

Отже, реалізація особистісно-діялісного підходу у технологічній освіті є проектна діяльність, яка охоплює всі стадії діяльності людини та націлена на досягнення єдиної мети: забезпечення інтелектуального, фізичного і соціального розвитку особистості. На відміну від інших систем трудового навчання, в структуру проектної діяльності входять такі елементи як моделювання, економічні, екологічні та маркетингові розрахунки.

Враховуючі мету і завдання підготовки з основ підприємництва загальними принципами у представлений нами моделі є наступні: науковості, системності і послідовності, наступності, зв'язок теорії з практикою, наочності, індивідуалізації навчання, інформаційна освіта.

Хоча традиційні дидактичні принципи навчання є достатньо ефективними, але модернізація освіти потребує використання нових інноваційних принципів навчання: інтенсифікація навчання, інтерактивного навчання, інноваційної наочності, креативного розвитку.

Наступним блоком моделі формування підприємницької компетентності є організаційно-технологічний блок, який включає технологію формування фахової компетентності з основ підприємництва: психолого-педагогічні умови навчання, форми, методи, засоби та організацію і контроль якості навчання.

Ми поділяємо позицію М.І.Піддячого сутність якої полягає в тому, що основним елементом успішної реалізації моделі є відповідні педагогічні умови, які



забезпечують реалізацію змісту навчання, оптимізують форми, методи, підходи, технологію організації навчального процесу як цілісної системи [17, с. 280].

Основними психолого-педагогічними умовами формування підприємницької компетентності в учителів трудового навчання і технологій є: мотивація студентів до навчання; оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів технологій через впровадження спец курсу «Основи підприємництва»; кваліфікація викладача; навчально-методичне забезпечення; інформаційно-технічне забезпечення; співробітництво з виробництвом та бізнесом; рефлексія.

Ефективність формування фахової компетентності з основ підприємництва у майбутніх учителів трудового навчання і технологій безпосередньо залежить від впровадження у навчально-виховний процес професійної підготовки майбутніх фахівців технологічної освіти сучасних форм, методів і засобів навчання, які запропоновані у табл. 1 враховуючи методичні підходи та принципи моделі.

В контексті вибору форм, методів та засобів навчання нам близький погляд Є.Н.Зарецької: «Людині нічого не можна пояснювати, її можна тільки примушувати здогадуватися самостійно. Людина повинна до всього доходити власними розумовими зусиллями, а завдання педагога – тільки стимулювати роздуми, тобто здійснювати інтелектуальний штурм» [6; 21].

Таблиця 1

**Форми, методи та засоби навчання у процесі формування фахової компетентності з основ підприємництва майбутніх учителів трудового навчання і технологій**

Форми навчання	<i>Традиційні</i>	<i>Нетрадиційні</i>	
	Лекції, семінарські та практичні заняття, індивідуальна та самостійна робота	Лекції: міні, гостьова, діалог; проблемна; кіно-відео та ін. семінари: дискусії, конференції; виїзне практичне заняття та ін.	
Методи навчання	<i>Традиційні</i>	<i>Інноваційні</i>	
	словесні та наочні методи, репродуктивні та продуктивні методи та ін.	індивідуальні: імітаційні вправи, аналіз конкретної ситуації колективні (інтерактивні): розігрування ролей; ігрове проектування; навчальні ділові ігри; мозковий штурм та ні.	
Засоби навчання	<i>Друковані</i>	<i>Віртуальні лабораторії</i>	<i>Мультимедійні засоби</i>
	навчальні посібники; дидактичний матеріал	віртуальне підприємство на базі програмного комплексу «Парус» (Парус-підприємство); програмного комплексу Project Expert та ін.	середовище MOODLE; мультимедіа-презентацію; навчальні фільми та відео демонстрації та ін.

Важливою складовою технології формування фахової компетентності з основ підприємництва у майбутніх учителів трудового навчання і технологій є організація і контроль якості навчання, який включає: рейтингову систему оцінювання навчальних досягнень студентів; тести; моніторинг якості навчання

із використанням інформаційних технологій; презентацію та захист бізнес-проектів.

Для оцінки та аналізу результатів процесу формування фахової компетентності з основ підприємництва у майбутніх вчителів технологій, а також, за необхідності, корекції, у досліджуваній моделі представлено інструментально-результативний блок. Моніторинг результатів навчання проводиться за критеріями оцінювання сформованості підприємницької компетентності, які включають наступні показники: *мотиваційно-ціннісний; когнітивно-пізнавальний; діяльнісно-практичний; творчий.*

*Мотиваційно-ціннісний критерій* включає ставлення студентів до майбутньої професії; прояв інтересу до вивчення підприємницької складової у майбутній професійно-педагогічній діяльності; усвідомлення значущості підприємницьких знань та розуміння цінності творчої діяльності для успішної професійної самореалізації; готовність до самовизначення у суспільстві; ініціативність, творче мислення, етику ділової людини, креативність, новаторство.

*Когнітивно-пізнавальний критерій* включає систему знань та вмінь з основ підприємництва, якою повинен володіти майбутній вчитель технологій; прояв творчого (креативного) мислення. Отже, зміст когнітивно-пізнавального блоку складає система таких знань: основних підприємницьких термінів (у галузі підприємництва, виробництва, ергономіки тощо); основ бізнес-планування; технології заснування власної справи; основних способів організації власного бізнесу; основ маркетингу та менеджменту.

Для вимірювання когнітивно-пізнавального критерію застосовувались розроблені нами тести із підприємницького циклу, що містили завдання теоретичного та практичного характеру.

*Діяльнісно-практичний критерій* характеризує наявність у майбутніх учителів трудового навчання і технологій знань, вмінь, навичок та можливість їх відтворення під час професійної діяльності і при співробітництві з виробництвом та бізнесом.

*Творчий критерій* виявляється індикатором ставлення до підприємництва як мистецтва і самого себе, розвиненості творчої уяви; креативності як здатності продумувати унікальні ідеї, результати, спроби розв'язання проблеми; прагнення до самовдосконалення, самореалізації у професійній діяльності майбутнього учителя трудового навчання і технологій та втілення творчих (особистих) задумів через призму підприємництва

При цьому визначені чотири рівні сформованості фахової компетентності з основ підприємництва: високий, достатній, середній, низький.

В основу діагностики рівні сформованості фахової компетентності з основ підприємництва у майбутніх учителів трудового навчання і технологій нами покладено інструментарій оцінювання професійної компетентності науковця В. І. Жигір [5, с. 42–43]: 1) тестування; 2) анкетування; 3) самодіагностика; 4) виконання ситуаційних завдань.

Таким чином запропонована нами модель дозволяє алгоритмізувати процес формування фахової компетентності з основ підприємництва у

майбутніх учителів трудового навчання і технологій. Фахову компетентність з основ підприємництва майбутніх фахівців технологічної освіти визначаємо як здатність майбутнього фахівця технологічної освіти використовувати знання, вміння та навички з основ підприємництва в процесі педагогічної діяльності; готовність до створення власного бізнесу, як здатність довести свої наукові здобутки до комерціалізації та впровадження їх в певній галузі економіки; критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію; творчий підхід до справи [10, с. 53].

Ми розглядаємо фахову компетентність з основ підприємництва майбутніх учителів трудового навчання і технологій, як інтегративне утворення особистості, суть якої полягає у здатності особистості задовольнити професійні, суспільні та особисті потреби (табл. 2).

Таблиця 2

**Результат діяльності учителя трудового навчання і технологій при сформованій фаховій компетентності з основ підприємництва**

<b>Результат діяльності</b>	<b>Реалізація фахової компетентності з основ підприємництва учителя трудового навчання і технологій</b>
<i>Вчитель</i> (професійна потреба)	Робота за фахом зі здатністю проводити уроки з підприємницьким тлом; Профільне навчання – технологічний профіль.
<i>Вчитель підприємець-освітянин</i> (суспільна потреба)	Робота за фахом (приватна школа) Блог-сайт «Майстерня» Гурток за інтересами Репетиторство Майстер-класи (робота в освіті)
<i>Вчитель підприємець-початківець</i> (особиста потреба)	Інтернет магазин: заготівля матеріалів для виробу; власних виробів «Hand Made» (доведення своїх науково-теоретичних здобутків до комерціалізації)

Якщо діагностика показує, що запропонована технологія формування фахової компетентності з основ підприємництва у майбутніх учителів трудового навчання і технологій не відповідає результату (низькій рівень сформованості компетентності), то необхідно перейти до корекційної роботи у напрямку зміни чи удосконалення форм, методів та засобів навчання.

Впровадження і реалізація технології формування фахової компетентності з основ підприємництва у процесі підготовки майбутніх учителів трудового навчання і технологій необхідна ще й тому, що пріоритетним завданням реформування сфери загальної середньої освіти в Україні є організація профільного навчання старшокласників. Так, відповідно до «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [12] одним з основних завдань є створення умов для диференціації навчання, посилення професійної орієнтації та допрофільної підготовки, забезпечення профільного навчання, індивідуальної освітньої траєкторії розвитку учнів відповідно до їх особистісних потреб, інтересів і здібностей.

Вчені М.С.Корець, В.В.Вдовченко, А.М.Тарара зазначають, що формування потреби і здатності до самовизначення, відповідно до інтелектуальних можливостей особистості, підготовка висококваліфікованих фахівців сьогодні – можливі завдяки переходу на сучасний рівень профільного навчання, яке зорієнтоване на реальне життєве і професійне самовизначення випускників загальноосвітньої школи [8, с. 91].

У межах технологічного профілю сьогодні здійснюється професійна підготовка старшокласників за професіями: секретар керівника (організації, підприємства, установи) та касир (на підприємстві, в установі, організації), а отже економічна підготовка майбутніх учителів трудового навчання і технологій вимагає постійної модернізації. Відповідно фахова компетентності з основ підприємництва майбутніх фахівців технологічної освіти гармонійно вписується у загальну архітектоніку освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів технологічної галузі.

**Висновки.** Отже, представлена нами технологія формування фахової компетентності з основ підприємництва у майбутніх учителів трудового навчання і технологій розглядається як ефективний інструментарій організації у системі економічної підготовки майбутнього фахівця технологічної освіти. Причому, досягнення поставленої мети згідно запропонованої моделі можливе лише при оновленні змісту фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання і технологій через впровадження спец курсу «Основи підприємництва».

#### **Література:**

1. Вернидуб Р.М. Організація професійної підготовки в провідних університетах України / Р.М.Вернидуб // Гілея : наук. вісник. – 2012. – № 60 (5). – С. 566–570.
2. Вернидуб Р.М. Розгортання нової дидактичної моделі професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя / Р.М.Вернидуб // Нова парадигма. – 2011. – Вип. 104. – С. 22–31.
3. Гуменюк Т.Б. Науково-методичні засади забезпечення системи професійної підготовки бакалаврів – вчителів технологій і креслення / Т.Б.Гуменюк, М.С.Корець // Збірник наук. пр. Уманського держ. педагогічного ун-ту імені Павла Тичини. – 2010. – Ч. 2. – С. 291–303.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/content/Освіта/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Освіта/post-derzh-stan-(1).pdf)
5. Жигір В.І. Оцінювання професійної компетентності фахівця як фактор його формування / В.І.Жигір // Наукові записки Бердянського держ. педагогічного університету. – 2014. – Вип. 2. – С. 40–47.
6. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации Е.Н.Зарецкая. — 4-е изд. — М. : Дело, 2002. — 480 с.
7. Козачок Л.Г. Наукове обґрунтування змісту і методики викладання курсу «Соціально-психологічні аспекти підприємницької діяльності» (для спеціальності «Трудове навчання») [Рукопис] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л.Г.Козачок. — Київ, 2001. — 233 с.
8. Корець М.С. Педагогічні умови реалізації технологічного профільного навчання / М. С. Корець, В. В. Вдовченко, А. М. Тарара // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки. – 2010. – Вип. 6. – С. 90–97.

9. Кремень В. Нові вимоги до освіти та її змісту / В.Кремень // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для ХХІ століття : мат. Всеукр. наук.-практ. конф., 26–27 червня 2007 р. / Україна – Проект “Рівний доступ до якісної освіти”, АПН України, Державна установа «Директорат програм розвитку освіти» МОН України. – К. : ТОВ УВПК «Ексоб», 2007. – С. 3–10.
10. Ляшенко М.Ю. Формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій / М.Ю. Ляшенко // Наукові записки. – Випуск 9. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 3. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – С. 51–54.
11. Матвісів Я.Я. Формування економічних понять в учнів основної школи на уроках трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Я.Я.Матвісів. – Дрогобич, 2011.
12. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. [Електронний-ресурс].– Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
13. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / Під. ред. І.А.Зязюна. – К. : ВПОЛ, 2000. – 636 с.
14. Петько Л.В. Иноязычное обучение будущих менеджеров образовательной сферы в условиях университетской подготовки // Инновации в образовании. – 2013. – № 12. – С. 36–45. URI <http://enquir.npu.edu.ua/handle/123456789/7868>
15. Петько Л.В. Педагогічна сутність у визначенні поняття «освітнє середовище» / Л.В. Петько // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-тет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 34. – С. 109–118. URI <http://enquir.npu.edu.ua/handle/123456789/7452>
16. Петько Л.В. Підготовка нового педагога-економіста – виклик сучасній педагогічній університетській освіті (на прикладі створення нових навчальних програм з іноземної мови за фахом зі спеціальності 6.030601 «Менеджмент (управління персоналом)» / Л.В. Петько // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 27. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. – С. 95–101.
17. Піддячий М.І. Підготовка старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання: [монографія] / М.І. Піддячий. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 288 с.
18. Примаченко Н.М. Формування маркетингової культури у майбутніх вчителів технологій у процесі навчання основ підприємництва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.М.Примаченко. – К., 2012. – 200 с.
19. Сергійчук О. Педагогічні аспекти реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчальному процесі ВНЗ / О.Сергійчук, А.Сембрат // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського держ. Пед. ун-ту імені Павла Тичини. – 2014. – С. 39–46.
20. Сидоренко В.К. Проектно-технологічний підхід як основа оновлення змісту трудового навчання школярів / В.К.Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 1. – С. 2–4.
21. Pet'ko L.V. Brainstorming and the formation of professionally oriented foreign language teaching environment in the conditions of university (for the specialties 023 «Fine Arts» and 022 «Design») / L.V.Pet'ko // Economics, management, law : challenges and prospects: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. – Discovery Publishing House Pvt. Ltd., New Delhi, India. 2016. – P. 214–217. URI <http://enquir.npu.edu.ua/handle/123456789/10739>
22. Tytova N.M. Influence of diversification professional education on various types preparing of vocational educational teachers / N.M.Tytova // Economics, management, law: socio-

economical aspects of development: Collection of scientific articles. Volum 2. Psychology. Pedagogy and Education. – Edizioni Magi – Roma, Italy. – 2016. – P. 260–262. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10559>

# ТЕНДЕНЦІ МОДЕРНІЗАЦІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

**Матвієнко О.В.,**

доктор педагогічних наук, професор

**Дідур Н.А.**

аспірант

*НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Київ*

**Актуальність.** Спрямованість системи освіти на засвоєння системи знань, яка була традиційною й виправданою ще декілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності керівників профільних загальноосвітніх навчальних закладів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства. Соціально-економічні зміни, пов'язані з процесами глобалізації та переходом до інформаційного суспільства, впливають не лише на загальні перспективи розвитку галузі освіти, а й висувають принципово нові вимоги до всіх її структур.

Розбудова національної освітньої системи та безпосереднє керування нею є одним із пріоритетних напрямів державної політики.

Науковці відзначають, що у сучасну епоху високих технологій знання старіють і відповідно оновлюються досить швидко, тому керівник навчального закладу має критично оцінювати здобуті знання, уміти застосувати їх на практиці. Із запровадженням компетентностей підведена своєрідна риска під знанневою моделлю освіти. Серед причин, які викликали кризу традиційної системи, називають передусім надлишковість знань, їхню розірваність, слабкий зв'язок із дійсністю, потребами практики. Так склалося, що предметний зміст виводиться із логіки конкретної науки. Акцент на когнітивному компоненті об'єктивно спрямовує пошуки у напрямі додавання знань, їх збільшення та використання.

Така ситуація щоразу породжує дискусії науковців щодо складу й актуальності змісту освіти. Незважаючи на гостроту проблеми, її очевидність для всіх, неузгодженість між освітніми ланками, взаємне дублювання змісту залишаються неподоланими й досі.

Дослідження констатують, що ми лише теоретично долучаємось до поданих вище позицій, визнаємо їхню необхідність, оскільки модернізаційні процеси в освітянській сфері України, на наш погляд, не спрацьовували належним чином саме через недостатнє наукове й організаційне опрацювання.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема формування соціокультурної компетентності, як підкреслюють Н.Бориско й Н.Ішханян, є не лише методичною, а й соціально-психологічною: соціокультурна компетентність формується у процесі соціалізації особистості й набуття нею соціального досвіду. Соціалізація у педагогічних дослідженнях та документах, які

регламентують діяльність закладів освіти в Україні, визначається як двобічний процес: з одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві суспільству і соціальним групам, до яких він належить, а з іншого у процесі соціалізації він активно входить у систему соціальних зв'язків і набуває соціального досвіду.

Ми розглядаємо протікання формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи як комплекс цілеспрямованих педагогічних впливів, то ґрунтуються на знанні закономірностей розвитку особистості, враховують специфічні вимоги до фахівця, який повинен здійснювати свою професійну діяльність у площині міжкультурної комунікації. Досліджуючи формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи ми визначили принципи цього процесу із врахуванням положень, що стосуються: теорії діяльності її суб'єкта системного підходу; педагогічних технологій.

Важливим аспектом ефективного формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи є врахування особливостей студентів, які знаходяться на межі між дитинством і дорослістю.

У розвитку центральної нервової системи студента виділяють такі нейрофізіологічні особливості: найменший латентний (прихований) період реакцій на будь-який зовнішній вплив подразника, в тому числі і на словесний сигнал; оптимум абсолютної й розпізнавальної чутливості всіх аналізаторів; найбільша пластичність кори головного мозку та висока гнучкість в утворенні складних психомоторних та інших навичок; найбільший обсяг оперативної (короткочасної) пам'яті, зорової і слухової модальності; високі показники уваги; оптимум розвитку інтелектуальних функцій припадає на 18-20 років; найвища швидкість розв'язання вербально-логічних завдань (комплексний характер мисленнєвих операцій при високому рівні інтеграції різних видів мислення, гнучкого переходу від образного до логічного і навпаки); інтенсивний розвиток усіх видів почуттів, підвищена емоційна чутливість (подразливість) до різних обставин навколишнього життя.

Найбільш значущим для студентського віку є те, що з'являється певна визначеність, у якій концентрується ставлення людини до навколишньої дійсності, до інших людей і до самої себе. У цей період відбувається зміна домінуючих потреб, цінностей, збагачується моральна сфера, самооцінка стає більш багатогранною, головна установка особистості полягає у самовизначенні й самореалізації, у виборі свого життєвого шляху. Вченими підкреслюється провідна роль соціальної детермінації індивіда на цьому етапі розвитку, що пов'язано із вибором професії, виконанням відповідних соціальних функцій.

Зміст соціокультурного досвіду розгортався відповідно до логіки виникнення, функціонування і розвитку предметної сфери, що вивчають студенти, тобто розглядаються питання історії процесів, норм ставлень, способів діяльності, їх сучасне розуміння і перспективи розвитку. В той же час ураховується і діяльнісна логіка, коли студенти відтворюють процесуальні механізми тієї чи тієї діяльності з метою засвоєння способів їх реалізації. У цьому випадку розробляється система діяльнісних схем, способів діяльності,



що спрямовані на розв'язання соціокультурних проблем, які виникають у професійній діяльності вчителів початкової школи.

У процесі формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи особливої уваги, на нашу думку, набуває особистісно-діяльнісний підхід, відповідно до якого забезпечується спрямованість професійної освіти студентів на розвиток особистісних якостей фахівців, здатних до активної творчої діяльності, усвідомлення себе суб'єктом професійної культури в нових соціально-економічних і соціокультурних умовах. Діяльнісний підхід відображає загальні закономірності засвоєння студентами соціального досвіду із урахуванням індивідуальних особливостей, розглядає навчання як систему певних видів діяльності, освоєння і виконання яких веде до засвоєння не лише нових знань і умінь, а й оволодіння новими цінностями; включення студентів у мотивовану й різнохарактерну діяльність; інтенсифікує розвиток особистості, веде до виникнення новоутворень в особистості у вигляді нових способів пізнання, потреб та інтересів, пізнавальних і професійних умінь тощо.

Реалізація діяльнісного підходу під час формування соціокультурної компетентності характеризується такими ознаками: цілісність логічного й образного, емоційного й раціонального, матеріального й духовного, теоретичного й практичного; результатом діяльності є, в першу чергу, перетворення самих суб'єктів діяльності – майбутніх учителів початкової школи, хоча відбувається і перетворення навколишньої дійсності через відтворення соціокультурного досвіду; процес діяльності спрямовано на суб'єкт-суб'єктну взаємодію; майбутній вчитель розширює уявлення про себе, самостверджується завдяки реалізації в етнокультурній діяльності, що слугує основою для розвитку його мотиваційної сфери.

Основою для застосування діяльнісного підходу є моделювання ситуацій міжкультурного професійного спілкування, коли майбутні вчителі одночасно засвоюють знання та дії, що моделюють практичне виконання роботи за фахом, тобто операції з планування, організації, координації, мотивації, контролю та пошуку розв'язку професійних завдань.

Звертаємо увагу й на те, що майбутній вчитель початкової школи у спілкуванні з представниками різних культур має переключатися із одних стереотипів рольової поведінки на інші, адже належність до певної культури і соціуму накладає свій відбиток на спосіб мислення, детермінує уявлення й оцінні позиції, асиметричність як ознака нерівності соціального положення може зумовити неповне або неправильне розуміння.

Моделювання спочатку передбачає імітацію специфічних тактик вербальної й невербальної поведінки. На наступних етапах відбувається використання тактик вербальної й невербальної поведінки у нових поєднаннях і умовах на основі знання правил етикету країн, мова яких вивчається. Моделювання супроводжується діями з коректування.

Теоретичний аналіз наукових джерел [2; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 12; 15; 17; 18] з проблеми дослідження показав, що компетентнісний підхід визначає нові пріоритети змісту та розвитку сучасної освіти та змінює вектори формування,

розвитку, підготовки особистості в умовах інформаційного суспільства. Науковці вважають, що сьогодні педагогічний навчальний заклад має готувати компетентного фахівця, здатного продуктивно вирішувати навчальні і виховні завдання, спрямовані на формування особистості іншої людини.

Сучасні наукові дослідження підтверджують, що поняття «компетентнісний підхід» переживає етап входження у наукову базу освітнього менеджменту, тому не можна не погодитись із науковцями, які справедливо вважають, що поверхнєве неусвідомлення цієї дефініції спричинить деформацію парадигми гуманної педагогіки. Більшість науковців трактує поняття «компетентнісний підхід» як новий зміст сучасної освіти.

Розглядаючи питання запровадження компетентнісного підходу в українській освіті, О.Пометун [12] звертає увагу на міжкультурний характер сучасного суспільства, якому притаманне співіснування різних культур і різних національних, етнічних, релігійних груп населення, які мешкають поряд і підтримують відкриті стосунки, взаємодіють між собою, визнають спосіб життя та цінності один одного і цим ускладнюють проблеми духовного життя в Україні. Науковець зазначає, що «формування культурного суспільства та культурної людини ґрунтується як на національній ідентифікації особистості, так і на культурі міжетнічних відносин. Повага інтересів, прав, самобутності різних народів, готовність і вміння особистості жити та працювати у соціокультурному суспільстві: 1) ціннісний – аналіз та оцінка найважливіших досягнень національної, європейської та світової науки й культури, орієнтування у культурному та духовному контексті сучасного українського суспільства, застосовування методів самовиховання і самореалізації, орієнтованих на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей; 2) діяльнісно-технологічний – застосовування засобів і технологій інтеркультурної взаємодії, розробка і реалізація стратегій діяльності, поведінки й кар'єри в умовах міжкультурного суспільства; 3) процесуальний особистісно-творчий – знання рідної та іноземної мови, застосування навичок мовлення та норм відповідної мовної культури, інтерактивне використання рідної та іноземних мов, символіки текстів, опанування та створення моделі толерантної поведінки і конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу та людської цивілізації [12, с. 17; 7; 8].

Під час дослідження компетентності увага звертається на конкретні ситуації, у яких вона проявляється. Є сенс говорити про компетентність лише тоді, коли вона проявляється в якій-небудь ситуації; нереалізована компетентність, будучи потенцією, не є компетентністю. «Компетентний той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий [2, с. 77]». Компетентнісний підхід в освіті трактують як спрямованість навчально-виховного процесу на формування знань, умінь, навичок, мотивації, якостей особистості. У свою чергу, запровадження компетентнісного підходу потребує формування змісту компетентнісної освіти з орієнтацією на бажаний кінцевий результат в набутті компетентності в

навчанні, а потім відбір і структурування змісту, який зможе забезпечити досягнення цього результату.

Проведений аналіз свідчить, що зарубіжні науковці намагаються знайти опору для компетентнісного підходу в трансформації традиційних освітніх орієнтирів, однак їхня відмінність від наявних нині підходів полягає у тому, що формування їх набуває більш системного характеру, а результати процесу навчання є передбачуваними та чітко вимірюваними за допомогою спеціально розроблених критеріїв.

Аналіз історичного контексту підготовки вчителя початкової школи дає підстави для висновку щодо глибокої розробки питань розвитку особистості вчителя (В.Андрущенко, І.Бех, В.Бондар, В.Кремень, О.Киричук, В.Лозова, Н.Ничкало, В.Огнев'юк, В.Паламарчук, Т.Сущенко та ін.), історії розвитку вітчизняного та світового досвіду підготовки вчителя (Л.Вовк, В.Вихрущ, М.Євтух, Н.Дем'яненко, М.Кларін, С.Нікітчина та ін.), вивчення сутності педагогічних нововведень у вищій освіті та розробки оновленого змісту педагогічної освіти (І.Зязюн, М.Василенко, М.Євтух, О.Дубасенюк, С.Сисоева, О.Романовський, О.Матвієнко та ін.), формування професійних компетенцій майбутнього вчителя (Л.Гусак, В.Петрук, О.Митник, Л.Хоружа та ін.). Ґрунтовно досліджено вимоги і специфічні завдання підготовки майбутніх учителів початкової школи (М.Вашуленко, Н.Бібік, О.Савченко та ін.).

Спільним для всіх є розуміння «компетентності у навчанні», або навчальної компетентності як набутої характеристики особистості під час навчання, зокрема майбутніх учителів початкової школи, що поділяється на особистісно-професійну та функціональну і характеризується успішною реалізацією здобутих знань і вмінь у практичній діяльності.

Особистісно-професійна складова навчання майбутніх учителів початкової школи формується під час засвоєння ними змісту певної навчальної програми в вищих педагогічних навчальних закладах та характеризується усвідомленням ними «способу комунікації» у педагогічній системі; функціональна складова (загальногалузєва) формується під час розв'язання майбутніми вчителями початкової школи соціальної проблеми з актуальних професійних соціокультурних, навчально-виховних, соціокомунікативних питань та розкривається через їхню мета-, транс-, над, міжпредметну діяльність.

Під компетентністю у навчанні майбутніх учителів початкової школи ми розуміємо результат їх навчальної (самоосвітньої) діяльності, який забезпечує не лише процес накопичення нормативних знань, умінь і навичок, а й формування та розвиток особистісних здатностей практично діяти, використовувати успішний досвід інших.

Компетентність у навчанні майбутніх учителів початкової школи має бути: 1) метапредметною – залежить від змісту освіти; 2) надпредметною – залежить від профільних навчальних предметів і освітніх; 3) предметною – залежить від предметів, які входять до навчального плану з метою загального розвитку особистості.

Формування таких видів навчальної компетенції майбутніх учителів початкової школи вищих педагогічних навчальних закладах сприяє розбудові навчального процесу на відповідному рівні реалізації компетентнісного підходу. А саме: 1) Підхід з погляду змісту. Головним є те, «що викладається у вищому педагогічному навчальному закладі» і навчальний план (навчальні програми) є набором «знанневих» можливостей особистості, які можуть бути реалізовані під час навчання. 2) Підхід з погляду на процес навчання. Основними питаннями стають: Що відбувається під час навчання? Хто навчається? Що насправді вони засвоюють з викладеного? Аналізу підлягають «реальні» явища та процеси, що відбуваються при профільному навчанні.

3) Підхід з погляду результатів. Такий підхід спрямовує нас на цілий набір компонентів компетентності (знань, умінь, досвіду, цінностей, якостей, ставлень тощо), котрими оволоділи особистості, які навчаються, зокрема майбутні вчителі початкової школи. Водночас, важливим сьогодні є набуття набору необхідних складових життєвої компетентності, необхідних для існування у суспільстві та швидкозмінному світі [2].

Перехід до компетентнісної освіти здійснювався у цих країнах шляхом реформування, що було ініційовано державою і відбулося в основному в 90-і роки ХХ ст. – на початку ХХІ ст.

Сьогодні, попри деякі розбіжності у підходах, підтримуємо думку фахівців, які визначають три основних компоненти у компетентнісній освіті – це формування знань, умінь і цінностей особистості.

Одним із дієвих шляхів оновлення освіти, узгодження її з сучасними запитами, викликами життя є компетентнісно орієнтований підхід. Компетентнісно-орієнтованим підходом у навчанні називають такий підхід до організації особисто орієнтованого навчально-виховного процесу, що спрямований на набуття особистістю певної суми знань і досвіду, які дозволяють їй робити висновки про щось, переконливо висловлювати власні думки, діяти адекватним чином у різних ситуаціях.

Проблему компетентнісно-орієнтованого підходу в навчанні досліджували психологи І.Бех, В.Давидов, А.Петровський, І.Підласий, В.Семиченко та ін. Цілісність освітнього процесу висвітлили у своїх працях В.Бондар, І.Лернер, В.Паламарчук, М.Скаткін та ін.; філософсько-педагогічні аспекти навчання визначили вітчизняні педагоги С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кремень, О.Савченко та ін. Педагогіку особистості створювали широко відомі науковці Е.Бондаревська, І.Зязюн, В.Серіков та ін., особистісний підхід в освіті та вихованні розробляли І.Бех, В.Давидов, С.Максименко та ін.

Компетентнісно-орієнтований підхід в освіті передбачає формування у майбутніх учителів початкової школи «соціокультурної» бази та комплексу навичок, умінь, елементів функціональної грамотності, ставлень як соціально зумовлених дій людини у типових ситуаціях. Такий підхід вимагає суттєвої корекції змісту освіти та шляхів і методів її реалізації. Змістовий компонент навчального процесу має охоплювати, з одного боку, все те, що потрібно майбутньому вчителю початкової школи для розвитку його особистості, а з іншого – для формування особистості-професіонала. З

цією метою вчені пропонують зміст професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи формувати на засадах аксіологічного, когнітивного, діяльнісно-творчого, особистісного підходів. Останній є системоутворюючим, а не когнітивний, як у традиційному навчанні.

Під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі майбутні вчителі початкової школи набувається їхній суб'єктивний досвід та соціалізація. Діяльність стає засобом розвитку, а якщо це не забезпечує розвитку особистості, то особистість має прагнути її змінити засобами компетентісно орієнтованого навчання, в основі якого – активний діалог, самоуправління, взаєморозуміння, суб'єкт-суб'єктні взаємини.

Цей підхід пов'язаний із *особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами* в освіті, оскільки спрямований на особистість і може бути реалізований і оцінений тільки у процесі виконання конкретною особою певного комплексу дій. Результати навчальної діяльності визначають як особисті досягнення особистості. Важливим стає не наявність у неї внутрішньої організації знань, а здатність застосовувати компетентності у навчанні та житті.

Особистісна орієнтація освіти потребує змін у технологіях навчання на всіх етапах навчання. Має зростати питома вага тих технологій, які сприяють формуванню практичних навичок, пошуку й аналізу інформації, самонавчанню, самоорганізації, становленню ціннісних орієнтацій. Підготовка особистості до самоосвіти – надзвичайно актуальна проблема.

Науковець І. Якиманська визначила такі вихідні положення особистісно орієнтованого навчання: 1) особистісно орієнтоване навчання має забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності; 2) воно має забезпечувати кожному суб'єкту навчання можливість реалізувати себе у різних видах діяльності з опорою на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід; 3) зміст освіти, її засоби й методи організують так, щоб кожний учасник навчального процесу міг вибирати предметний матеріал, його вид і форму; 4) освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей особистості і має бути основною метою сучасної освіти; 5) освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого вдосконалення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації і оцінці фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов; 6) найважливішими чинниками особистісно орієнтованого навчального процесу є ті, що розвивають індивідуальність особистості, створюють умови для її саморозвитку та самовираження; 7) особистісно орієнтоване навчання будується на принципі варіативності. Особистісно орієнтоване навчання – це таке навчання, центром якого є особистість, її самобутність, самоцінність: суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, потім узгоджується зі змістом освіти. Науковець вважає особистість головною дійовою особою всього освітнього процесу особистісно орієнтованої педагогіки [15]. На думку дослідниці – це системна якість індивіда, яка трансформується в нову якість особистості.

Повна самоактуалізація і самореалізація особистості у навчальному процесі – надійна передумова формування яскравих і нестандартних особистостей, тобто індивідуальностей, дефіцит яких, на жаль, ми відчуваємо в Україні. Безперечно, «системоутворювальною якістю особистості є суб'єктність, тому можна стверджувати, що освітній процес, який максимально сприяє розвитку суб'єктності, можна назвати особистісно орієнтованим».

Найважливішими ознаками особистісно орієнтованого навчання у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи академік О. Савченко вважає «багатоваріативність методик і технологій, уміння організовувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації [13]».

У процесі формування соціокультурної компетентності ми також спираємось на діалогічний підхід у педагогічному процесі, адже, як відзначає В. Серіков – діалог це специфічне соціокультурне середовище, яке створює сприятливі умови для прийняття особистістю нового досвіду, ревізії попередніх смислів. Усвідомлення майбутніми вчителями контексту культури через включення у діалогові стосунки із різноманітними текстами культури сприяє як логічному, так і чуттєвому сприйняттю світу, формуванню культури взаємодії у повсякденному житті та майбутній професійній діяльності. Важливість застосування цього підходу визначається багатьма факторами.

Згідно із тенденціями щодо демократизації суспільних процесів відбувається орієнтація на ідеал активного суб'єкта діяльності і спілкування («людину культури»), формування якого має відбуватися, на думку В. Бондаря, «цілеспрямованим включенням учасників освітнього процесу у «великі діалоги», що розгортаються у людській культурі, будучи провідним механізмом її розвитку» [1, с. 95; 10; 11].

У процесі організації навчальною діалогу відбувається перехід від суб'єкт-об'єктної взаємодії до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Ми поділяємо погляди авторів, що суб'єкт-об'єктна взаємодія у навчальному процесі призводить до результату у вигляді репродуктивних утворень. І навпаки, продуктивність, творчість майбутніх учителів пов'язана із уміннями викладача здійснювати взаємодію зі студентами. Вибір засобів психолого-педагогічного впливу залежить від того, які аспекти культури формуються у певний момент професійної підготовки.

По-друге, майбутні вчителі схильні наслідувати способи і прийоми спілкування викладача, переносити їх у контекст майбутньої професійної діяльності. Якщо процес навчання будується на основі діалогічної взаємодії, то і у подальшій професійній діяльності фахівці будуть прагнути до побудови діалогу з партнерами по діяльності, будуть демонструвати високу духовну і моральну культуру (інтелігентність і делікатність, уміння бути коректним, толерантним, ввічливим), творче ставлення до справи, принциповість і вимогливість, соціальну відповідальність, готовність до прийняття обґрунтованих рішень.

Діалогічна форма спілкування за рахунок такого елемента управління як зворотній зв'язок, дозволяє, оперативно регулювати процес оволодіння певними знаннями. Крім того, у навчально-виховному процесі вищої школи діалог є умовою бачення кожним із партнерів себе зі сторони, що дає можливість глибше зрозуміти себе, що, в свою чергу, призводить до самовдосконалення. Навчання має ґрунтуватися на пріоритеті суб'єктності особистості як суб'єкта навчання, визнання за ним права на самовизначення і самореалізацію у навчально-пізнавальній діяльності шляхом оволодіння її способами, що передбачають пристосування освіти до нього, а не навпаки, як у традиційному навчанні.

Це вимагає кардинальної зміни мети й ціннісних орієнтацій навчального курсового процесу, оновлення змістового компонента і його гуманітаризації, перебудови технології та її гуманізації й демократизації, зміни методики діяльності педагога та розширення у ній технології співробітництва, коригування характеру навчально-пізнавальної діяльності особистості як суб'єкта навчального процесу. Метою такого навчання має бути гармонійне формування і всебічний розвиток особистості, повне розкриття її творчих сил, набуття власного «Я», неповторної індивідуальності, чого можна досягти лише компетентісно орієнтованим підходом.

Кардинально змінюються функції навчального процесу в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, основними серед яких стають виховна, розвивальна та самовдосконалення, а не освітня, як у традиційній системі. У такому розумінні освіта справді гуманізується, бо вона всебічно сприяє збереженню та розвитку екології людини, допомагає її інтелектуальному, духовному і фізичному збагаченню, ненасильницькій соціалізації в умовах навчально-пізнавальної діяльності. Науковці в особистісно орієнтованому навчанні консультування і підтримку вважають ключовими.

Отже, головними завданнями навчання майбутніх учителів початкової школи в системі ВНЗ є: 1) розвивати їхні індивідуальні пізнавальні здібності; 2) максимально виявляти, ініціювати, використовувати, «окультурювати» індивідуальний (суб'єктивний) досвід майбутніх учителів початкової школи; 3) допомагати майбутнім учителям початкової школи пізнати себе, самовизначитись і самореалізуватись, а не формувати наперед задані якості; 4) сформувати в особистості майбутнього вчителя початкової школи загальнокультурні компетентності, які дадуть змогу продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати лінії життя всіх учасників навчально-виховного процесу [16].

Основними принципами організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи ми визначаємо принципи суб'єктної орієнтації, варіативності, особистісної взаємодії, пріоритету самоосвітньої діяльності, системності, єдності самоосвіти й організованого навчання, багатофункціональності, полікультурності, науковості та ін. Розкриваємо їх сутність.

*Принцип суб'єктної орієнтації* в організації розвитку професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи потребує відповідної

сукупності знань, умінь, навичок, особистісних характеристик і чуттєвих сприйнятів, які набуваються особистістю у процесі її взаємодії з навколишнім світом.

*Принцип варіативності* реалізується у процесі розроблення варіативних навчальних завдань, використання різноманітних дидактичних матеріалів, тестових, творчих та спеціально розроблених практичних завдань з метою диференціації навчання.

*Принцип особистісної* взаємодії проявляється у процесі вивчення характеристики особистості майбутнього вчителі початкової школи, що відображає рівень його адаптивних здібностей до життя в суспільстві, досягнення у встановленні і розвитку соціальних контактів, готовність коригувати свою поведінку відповідно до прийнятих в соціумі і в організації норм і правил.

*Принцип послідовності* полягає в систематичності, послідовності, погодженості, взаємозв'язку і взаємодії викладання циклів дисциплін, окремих предметів.

*Принципи функціональної повноти* компонентів змісту освіти. Сутність його полягає в тому, що професійна система не може ефективно функціонувати і готувати висококваліфікованих фахівців якщо вона не включає повний набір істотно значимих компонентів (підходів, методів, систем, дисциплін і т.д.).

*Принцип пріоритету* самоосвітньої діяльності сприяє розвитку мотиваційної основи самоосвітньої діяльності майбутнього вчителі початкової школи, заснованій на розумінні закономірностей формування мотивації.

*Принцип системності* передбачає взаємозумовленість методів і механізмів застосування основ неперервного навчання.

*Принцип єдності* самоосвіти й організованого навчання передбачає: органічну єдність базової професійної підготовки; вільний розвиток індивідуальності й індивідуальних освітніх потреб як засіб самореалізації майбутніх учителів початкової школи; актуалізація результатів навчання передбачає застосування на практиці набутих знань, умінь і навичок.

Принципи національної спрямованості, науковості, доброзичливості, демократичності, ретроспективності є перспективними. Зокрема, принцип національної спрямованості педагогічного аналізу є провідним. Його реалізація охоплює всі аспекти діяльності майбутнього вчителі початкової школи в умовах відродження та розбудови національної системи освіти, покликаної виховати свідомих громадян Української держави, формувати творчу, фізично та морально здорову особистість, придатну для різних сфер суспільного життя.

*Принцип науковості* – необхідність розв'язувати триєдине завдання у процесі аналізу навчально-виховного процесу: свідомо оперувати у професійній діяльності основними поняттями педагогіки і психології стосовно організації, техніки та технології навчання й виховання.



*Принцип багатofункціональності* характеризується створенням інтегрованих навчальних планів і програм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Головною метою *принципу полікультурності* є формування у майбутніх учителів початкової школи навичок міжкультурної взаємодії. До них відносять: чутливість до культурних відмінностей, повага до унікальності культури кожного народу, терпимість до незвичайної поведінки, бажання позитивно ставитися до всього несподіваного, готовність реагувати на зміни, гнучкість у прийнятті альтернативних рішень і відсутність завищених очікувань від спілкування з представниками інших культур. Ці навички механізмами розуміння представників інших культур і народів, врегулювання конфліктних ситуацій, а також основою для міжнаціонального і міжетнічного спілкування громадян України як всередині держави, так і за його межами.

Спираючись на вищевказані положення, проаналізувавши педагогічну літературу з проблем дидактики вищої школи та сучасні дослідження процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців, ми виокремлюємо такі принципи, які, на нашу думку, є вихідними положеннями для теорії та практики формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи: гуманізму, культуровідповідності, когнітивності, ситуативності; тематичної різноманітності змісту навчального матеріалу, інтерактивності, інтегративності, випереджувального навчання.

Принцип гуманізму забезпечує утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповніше розкриття її здібностей, пріоритетність загальнолюдських цінностей. Шляхи реалізації цього принципу: пріоритетність інтересів особистості, створення комфортного морально-психологічного клімату, максимальне залучення творчого потенціалу та самостійності майбутніх учителів початкової школи. Педагогічна діяльність майбутніх учителів початкової школи, в основі якої лежить сфера суб'єкт-суб'єктних відносин, передбачає орієнтацію на такі гуманістичні цінності, як сприйняття іншої людини як рівноправної особистості, повага і довіра до людей, що виявляється у доброзичливому, позитивному ставленні, співпереживанні, віра в потенціал людини, справедливість.

Принцип культуровідповідності передбачає уважне вивчення цінностей рідної та іншомовної культур за умов адаптації до контексту національної та іншомовної культури, адже одним із завдань вищої школи є завдання не нав'язувати молоді, а допомогти їй освоїти нові зразки культурної діяльності, правильно використовуючи відповідні технології, здатні коректувати певний процес.

Принцип когнітивності передбачає оволодіння етнокультурними знаннями, структурування їх за допомогою таких когнітивних процесів, як сприйняття, пам'ять, мислення. Сприйняття різноманітних культурних і соціальних явищ може відбуватися в ході отримання теоретичної інформації про них, а також завдяки спостереженню за проявами тієї чи тієї культури завдяки використанню відеоматеріалів, що відображають національно-культурну специфіку певної країни, або ж діяльності викладача, який виступає

в ролі міжкультурного посередника і демонструє специфічні тактики мовленнєвої й невербальної поведінки.

Принцип ситуативності передбачає, що формування соціокультурної компетентності відбувається на основі й за допомогою ситуацій. При створенні ситуацій, що використовуються у цьому процесі, важливим може бути соціальний статус представників різних соціальних спільностей, менталітет, особливості національних цінностей, важливість завдань, які розв'язуються у процесі взаємодії.

Принцип тематичної різноманітності змісту навчального матеріалу дає можливість забезпечити навчальний процес необмеженою кількістю моделей життєвих і професійних ситуацій спілкування, які демонструють функціонування всіх соціальних факторів, що належать до матеріальної та духовної культури і наявні в усіх сферах людської діяльності [16].

Принцип інтерактивності впливає безпосередньо із суті соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи, високий і достатній рівень якої дозволяє особистості взаємодіяти з іншими, брати участь у діалозі, адаптуватися в неоднорідному соціокультурному просторі, використовувати знання, уміння, способи взаємодії в умовах, що постійно змінюються, здійснювати культуровідповідну та культуротворчу діяльність, приймати рішення в культурному різноманітті. Цей принцип передбачає залучення всіх учасників навчального заняття до активного пізнавального пошуку, створює можливості для висловлювання з приводу того, що вони знають, пізнають і думають, зіставлення своїх поглядів зі знаннями своїх колег. Це дозволяє студентам різнобічно сприймати й осмислювати факти та явища культури, формувати цілісний погляд на сучасний світ, переносити свої знання на нові соціокультурні об'єкти.

Реалізація принципу інтегративності у формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи зумовлена тим, що традиційна предметна система навчання відображає здебільшого фрагментарний підхід до організації навчально-виховного процесу, що призводить до формування розрізнених поглядів на певні соціокультурні явища, спричиняє труднощі в усвідомленні студентами цілісності культури, синтез соціокультурної інформації стихійно покладається на самих студентів. Принцип інтегративності передбачає: побудову змісту навчального матеріалу як взаємодії різнорідних раніше роз'єднаних елементів; якісні та кількісні зміни взаємодіючих елементів, що призводить до формування нової якості – соціокультурної компетентності; наявність своєї логіко-змістової основи, якою є загальні ідеї, засоби, прийоми діяльності у соціокультурному просторі, зв'язок, різних функцій, завдань педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи; існування власної структури формування соціокультурної компетентності, в якій можна виділити відносно відособлені і разом з тим супідрядні між собою етапи, проходження яких породжує якісні чи кількісні зміни у самому процесі та особистості, тобто погодженість змісту, що інтегрується, із етапами його реалізації.

Принцип випереджувального навчання передбачає, що від першого курсу студенти поступово входять у світ професійних інтересів, загальні питання змісту гуманітарних навчальних дисциплін наповнюються професійно спрямованим змістом. У цьому разі відбувається випереджальне «занурення» студентів у реальні умови соціокультурного спілкування в різних ситуаціях, що сприяє формуванню як пізнавальних, так і соціальних мотивів оволодіння соціокультурною компетентністю. Реалізація цього принципу базується на необхідності показу меж застосування матеріалу, що вивчається, подолання логічних труднощів, що можуть виникати у подальшій діяльності у соціокультурному просторі, використання додаткового матеріалу з метою більш тісного зв'язку теорії і практичної діяльності.

**Висновки.** Отже, для ефективної модернізації процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи необхідно оптимізувати роботу за такими напрямками: 1) змістово-професійному, що передбачає дослідження, вивчення та узагальнення досвіду світоглядної та цілісної освіти з означеної проблеми; 2) педагогічному, що передбачає розроблення змісту, удосконалення засобів, форм і методів формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи; виявлення та поєднання потенціалу фахових дисциплін у формуванні соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи; 3) організаційно-процесуальному, що робить можливим проектування нових професійно значущих спецкурсів, розроблення навчальних та робочих програм дисциплін, які орієнтовані на формування соціокультурної компетентності майбутнього фахівця; 4) навчально-інформаційному, що полягає в розробці навчально-методичного комплексу та матеріалів.

### Література:

1. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В.І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
2. Дідур Н.А. Сутність соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи у контексті компетентнісного підходу / Н.А. Дідур // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. пр. – 2016. – Вип. 55. – С. 75–80.
3. Закір'янова І.А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. – «Теорія і методика професійної освіти» / І.А.Закір'янова: Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 22 с.
4. Матвієнко О.В. Педагогічне спілкування вчителя як складова професійної готовності до педагогічної взаємодії в навчально-виховному середовищі школи першого ступеня / О.В.Матвієнко // Науковий часопис Національного пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки: [зб. наук. ст.], – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. 95. – С. 123–130.
5. Матвієнко О. Система професійної підготовки майбутніх учителів до проектної діяльності / О. Матвієнко // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький держ.пед. ун-т імені Григорія Сковороди" – Дод. 1 до Вип. 5, Том III (54): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2014. – С. 424–431.
6. Матвієнко О.В. Суб'єктність студента як мета університетської освіти / О.В. Матвієнко // Вища освіта України. – Дод. 3. Том II (9). – Тематичний випуск «Вища

- освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 2008. – С. 387–393.
7. Петько Л.В. Актуальність формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л.В.Петько // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед.ун-т імені Григорія Сковороди»: зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 33. – С. 128–141.
  8. Петько Л.В. Впровадження української національної ідеї в процес іншомовної освіти майбутніх педагогів / Л.В.Петько // Вища освіта України. – 2013. – № 2. – С. 68–74. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7829>
  9. Петько Л.В. Иноязычное обучение будущих менеджеров образовательной сферы в условиях университетской подготовки // Инновации в образовании. – 2013. – № 12. – С. 36–45. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7868>
  10. Петько Л.В. Філософсько-лінгвістичні ідеї розуміння міжлюдської комунікації у соціальному середовищі / Л.В. Петько // Наукові записки Національного ун-ту «Острозька академія». Серія «Філологічна» : зб. наук. пр.– Острог : Вид-во Національного ун-ту «Острозька академія», 2015. – Вип. 53. – С. 309–312. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7827>
  11. Петько Л.В. Шляхи формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів мистецьких спеціальностей ВНЗ у процесі фахової підготовки / Л.В.Петько // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – Випуск 6. – Ч. 3. – С. 57–62. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7445>
  12. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.Пометун // Компетентнісна освіта – від теорії до практики. – К. : Пляди, 2005. – С. 50–60.
  13. Савченко О.Я. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки вчителя / О.Я.Савченко // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова : зб. наук пр. – 2010. – Вип.14. – С. 16–22.
  14. Чернуха Н.М. Формирование социальной активности студентов в современном интеграционном образовательном пространстве / Н.М.Чернуха // Освітня політика держави : філософія, методологія, практика. Тематичний випуск. – К., 2014. – С. 137–140.
  15. Якименская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе/ И.С.Якименская. – М. : Сентябрь, 1996. –96 с.
  16. Matvienko O.V. Theoretical bases of teacher's professional formation / O. Matvienko // Economics, manejement, law: socio-economic aspects of development: Collection of scientific articles. Vol 2. – Edizioni magi, Roma, Italy, 2016. – P. 237–239.
  17. Matviienko O. Theoretical Basics of Preparation of Teachers to Pedagogical Interaction with Children of Various Age / O.Matviienko // Intellectual Archive. – 2014. – Volume 5. – No. 5 (September). – Toronto : Shiny Word Corp., Canada. – PP. 105–117.
  18. Matviienko Olena. Pedagogical situations and tasks as means of training for professional activity / Olena Matviienko // Economics, management, law : challenges and prospects: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. – Discovery Publishing House Pvt. Ltd., New Delhi, India. 2016. – P. 204–208.

# ПРИНЦИПИ ТА КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО МІНІМУМУ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ

**Ніколаєнко В. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
*НПУ імені М.П. Драгоманова (м. Київ, Україна)*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Незважаючи на велику кількість вітчизняних і зарубіжних публікацій з проблематики створення термінологічного мінімуму для студентів іноземців за фахом, до кінця не вирішеними залишаються питання, пов'язані з визначенням місця лексичного і термінологічного мінімумів у системі навчальних словників; з номенклатурою, змістом і системною організацією критеріїв формування зазначених словників для різних рівнів і профілів навчання російської мови як іноземної; типової структури лексичного мінімуму та принципами опису, що входять до його лексичних одиниць; з дидактичними можливостями лексичного мінімуму як інтегративного компонента тестування і навчання; з технологічним інструментарієм його розробки та використання.

Учені наголошують на важливості термінологічних словників, «оскільки без них не можливий ні розвиток різних галузей знань, ні сучасне міжнародне спілкування в самих різних сферах» [4, с. 193]. Однак, вітчизняна лексикографія має ще небагатий досвід у виданні термінологічних словників, особливо за професійним спрямуванням для потреб іноземних студентів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичними та практичними питаннями створення професійно орієнтованих (термінологічних) мінімумів за окремими спеціальностями займалися Г.Артем'єва, Т.Балихін, Л.Беляєва, В.Берков, А.Величко, О.Герт, Л.Григорович, О.Гурова, П.Денисов, С.Ельникова, З.Єсіна, В.Жаров, І.Климова, Л.Красильникова, З.Макеєва, Г.Мандрікова, Ю.Марчук, О.Митрофанова, В.Морковкін, Л.Нелюбін, І.Огієнко, Ф.Панков, Ю.Саф'ян, Н.Сівакова, С.Стройков, В.Соболева, В.Стародуб, Ю.Туманова, В.Шаклеин, Т.Шустикова.

**Метою статті є** визначення особливостей термінологічної лексики підмови економіки та принципи і критерії створення термінологічного словника для студентів іноземців просунутого етапу навчання за економічним напрямом.

**Виклад основного матеріалу.** Стосовно до студентів-нефілологів навички та вміння в тому чи іншому вигляді мовленнєвої діяльності формуються на матеріалі мови їх майбутньої спеціальності, тобто на матеріалі наукового функціонального стилю мови і окремих підмов.

Будь-який стиль характеризується не просто набором мовних засобів, але їх системністю. За визначенням М.М. Кожиної, «... мовна системність функціонального стилю – це взаємозв'язок і взаємозумовленість використовуваних в даній сфері мовних засобів різних рівнів по горизонталі і по вертикалі – на основі виконання цими засобами єдиного комунікативного завдання, обумовленого призначенням екстралінгвістичної основи відповідної

до мовного різновиду, і пов'язаних між собою за певним функціональним значенням, що виражає специфіку стилю» (*переклад наш*) [10, с. 115].

Мова будь-якої конкретної області наукового знання для задоволення потреб в нових спеціальних найменуваннях використовує в якості джерел поповнення термінології насамперед ресурси загальнолітературної мови (поряд з інтернаціональним фондом, запозиченнями з інших національних мов і також своїми внутрішніми резервами). Дослідники мов науки і техніки одностайно відзначають, що в епоху науково-технічної революції відбувається безперервний процес поповнення словникового складу мови головним чином за рахунок термінології. За визначенням фахівців, словниковий склад мови щорічно збільшується приблизно на 1000 нових термінологічних одиниць [14].

Для досягнення цілей нашого дослідження розглянемо питання співвідношення *терміна* і *поняття* в методиці професійної освіти. Як відомо, поняття позначаються термінами. Викладачі економічних дисциплін спочатку вводять новий термін, виражений словом або словосполученням і паралельно пояснюють студентам поняття, яке визначає цей термін, тобто передають знання про будь-який об'єкт. А викладач російської мови, працюючи зі студентами над терміном як лексичною одиницею, над його значенням, сприяє кращому засвоєнню поняття, вираженого цим терміном.

Експериментальна психологія стверджує, що інструментами культури є, в першу чергу, слова і лише потім поняття. Спочатку людина чує по радіо, по телебаченню слово, наприклад *маркетинг* або *дефолт*, і лише потім з контекстів і ситуацій для нього починають прояснюватися поняття, пов'язані з цими словами. На думку П.М.Денисова, соціодинаміка культури повинна надавати першочергове значення вивченню словника, цього будівельного матеріалу дискурсивного мислення [7, с. 12]. Звідси випливає, що велику увагу при підготовці до заняття необхідно приділяти саме презентації і опрацюванню нової лексики, що була представлена в обраному тексті.

Без аналізу системи термінів неможливо уявити собі понятійний апарат тієї області людської діяльності, що нас цікавить. На думку І.А.Стерніна, всі особливості семантики лексичних одиниць повинні бути виявлені і стати предметом навчання іноземного студента – в іншому випадку студент неадекватно засвоїть значення досліджуваної одиниці на тлі відповідних одиниць рідної мови [24; 27; 28; 29]. Метою навчання лексиці є формування у свідомості студента значення російського слова в повному компонентному складі, в якому воно функціонує в свідомості носія мови. Що дозволяє в свою чергу говорити про оволодіння студентами поняттям, що вивчається.

Як зазначає А.В.Суперанська «вмотивований термін як особливе слово об'єднує дві екстралінгвістичні даності, мотивуюча і вмотивована і різниця між терміном і звичайним словом полягає в тому, що звичайне слово пізнається через зовнішню форму, а у терміна на першому місці його зміст, а форма на перших етапах може бути нечіткою [23, с. 83]». Подібної точки зору дотримується і Т.Л.Канделаки, що виділяє у термінів план змісту і план вираження [9, с. 102]. План змісту для неї – це термін-поняття, план вираження – термін-слово. Ця двоїстість природи терміна, на думку автора, і відрізняє його

від звичайного слова, де прийнято говорити про єдність плану змісту і плану вираження. У нашій роботі ми будемо спиратися на даний розподіл: термін-поняття і термін-слово. Термін поняття буде аналізуватися нами з екстралінгвістичних позицій, а термін-слово ми будемо описувати за допомогою лінгвістичних характеристик.

Ми розглядаємо терміни, пов'язані з економічною термінологією. Слідом за А.В.Суперанською ми вважаємо, що «поле для терміна-поняття – це та система понять, до якої він належить, а терміна-слова – та сукупність інших термінів-слів, з якими він поєднується в рамках даної науки. Перше і головне для поля – це екстралінгвістична спрямованість, відповідно до якої організовуються мовні засоби вираження [23, с. 140]». Понятійне поле є основоположним для термінів, без цієї позамовної основи неможлива побудова термінологічного поля.

З'ясуванню теоретичної сутності терміна і термінології присвячена відома робота А.А.Реформатського [20]. У ній автором висунута цікава ідея «термінологічного поля». На прикладі омоніма «мовлення» автор показав, як в кожній конкретній дисципліні (фізіології, психології, лінгвістиці) це слово пов'язане зі спеціальним поняттям, що дозволяє говорити про термінологічне поле в тій чи іншій області знання. «Тим самим, – пише А. А. Реформатський, – термін є семантично парадигматичним, тобто в кожній термінології він співвідноситься (і обов'язково, якщо це термін) з тими чи іншими поняттями. В цьому сенсі у кожного терміна є своє поле в межах даної термінології, що можна і треба фіксувати точно [20, с. 51]». Саме співвіднесеність терміна і поняття в межах даного "термінологічного поля" у поданні А.А.Реформатського відмежовує термін від повсякденних слів.

Г.О.Вінокур у своїй статті, присвяченій термінології, виділяє в семантиці терміна: 1) спеціалізованість його значення, точність його семасіологічних меж; 2) його інтелектуальну чистоту, тобто його відчуженість від образних і емоційних переживань [3, с. 3].

Дослідники стверджують, що термінам властиві певні риси, які відрізняють їх від загальноживаних слів.

До таких характерних ознак термінів відносяться: 1) однозначність, тобто обмежений, твердо зафіксований зміст терміна, незалежно від контексту; 2) нейтральність в плані емоційності і експресивності; 3) конвенціональність (умовність); 4) системність. [6, с. 21].

Перераховані вимоги розглядаються нами стосовно економічної термінології, що представляє своєрідну мікросистему. Вона, як і будь-яка інша мікросистема, налічує тисячі лексичних одиниць, різних за своєю словотворчою, морфологічною та семантичною структурами. Ця мікросистема, як відомо, має, з одного боку, ознаки, властиві загальнолітературній мові, а з іншого боку, властивості наукового функціонального стилю; крім того вона має свою яскраво виражену специфіку.

Навіть при самому виділенні термінологічних полів нам доводиться спиратися на «екстралінгвістичні фактори, тобто на соціальність, оскільки сфера цілеспрямованої людської діяльності завжди професійно регламентована

[23, с. 112]». Будь-які семантичні дослідження вимагають залучення екстралінгвістичних даних. При вивченні спеціальної лексики – це понятійна організація термінологічного поля.

Виходячи з вищевикладеного, ми б хотіли звернути увагу на екстралінгвістичні фактори (коротко, наскільки дозволяють рамки даного розділу), що ми виявили і які безпосередньо впливають на формування економічної термінології.

Отже, до екстралінгвістичних факторів, що впливають на формування економічної термінології ми відносимо: 1) якісні зміни складу самих носіїв мови (істотні зміни в області мислення людей); 2) зміна традицій засвоєння літературної мови (науково-технічний прогрес); 3) фактори, обумовлені масовою комунікацією і самою системою освіти.

Як зазначає В.Г.Костомаров «преса, радіо і телебачення поширюють нові терміни наполегливо і безупинно, справою доводячи, що мова масової комунікації розвивається з випередженням і сильно впливає на всі стилі мови [12, с. 88]».

Окрім вищезазначених чинників, в процесі роботи по укладанню словника-мінімуму нами також були розглянуті механізми мовних змін, що відбуваються в економічній термінології за останні 20 років, лінгвістичні шляхи формування економічних термінів та запозичення як шлях утворення нових термінів.

Аналіз відповідної області людської діяльності, в нашому випадку економічної області, показує певні тенденції, орієнтації у відборі та виборі мовних засобів в даній сфері спілкування, змушує звертати особливу увагу, зокрема, на лексичний склад економічних текстів.

Стилістичний аналіз показав, що існує ряд лексико-морфологічних особливостей, типових для цілісної системи економічної науки. Проблема лексичного відбору зводиться, перш за все, до питання про достатність лексичного матеріалу для реалізації вимог програми в області навчально-професійної діяльності (оволодіння словниковим складом і типовими російськими словосполученнями зі спеціальної області, в даному випадку – економіки) і у подальшому – професійної [15; 16; 17; 18; 19; 27; 28; 29]. Ці чинники диктують певну цілеспрямованість у відборі лексичних засобів, представлених різними пластами, серед яких згадаємо: загальнонавчальну лексику, яка використовується в різних сферах людського спілкування, і спеціальну, яка розподіляється на загальнонаукову і профільну, або міжгалузеву і вузькоспеціальну.

Відбір конкретного активного словника-мінімуму і виявлення необхідного граматичного матеріалу, в поєднанні з якими функціонують відібрані лексичні одиниці, з неминучістю сприяють інтенсифікації навчання.

Російська економічна термінологія використовує в основному ті ж словотворчі засоби, що і загальнолітературна мова. Суфіксальний спосіб утворення слів широко представлений в економічному термінотворенні.

Проаналізувавши слова, що були використані у зазначених нами економічних джерелах, ми можемо зробити наступні висновки.



Загальнолітературні слова, використані в економічних текстах складають 72% від усіх слів (наприклад: *бюджет, деньги, национальный доход, потребление, экспорт, импорт, производственные отношения, производительные силы, капитал, базис, надстройка, спрос, предложение, товар, товарооборот, стоимость, цена, прибавочный продукт и другие*). Чисті російські економічні терміни складають близько 19% і слова і словосполучення з термінологічним значенням становлять 9% від усього обсягу проаналізованих слів.

Незважаючи на те, що терміни займають не дуже велику частину у всій структурі підмови економіки, немає сумніву, що "*terminology is recognized to be one of the leading and essential features of the scientific style*" (термінологія визнається однією з провідних значущих рис наукового стилю мовлення (переклад наш) [30, с. 84].

Іншою важливою рисою при навчанні професійної економічної лексиці слід визнати необхідність взяти до уваги той факт, що загальнолітературні слова в комбінації з економічними термінами набувають зовсім іншого значення (наприклад: *акционерные общества, семейные предприятия, товарный голод, оздоровление рынка, кризис неплатежей, процедура банкротства, промышленные и биржевые группировки, биржевые сделки, биржевые маклеры и другие*).

У ході дослідження ми також виявили найтипівіші морфологічні ознаки, властиві економічним термінам. Суфікс **-анти** (наприклад: *подписант, коммерсант, акцептант*). Іменники з суфіксами **-ость, -ство** дуже поширені зараз, хоча раніше вони використовувалися без суфіксів. (Наприклад: *трансферство, спонсорство, ипотечность*).

Крім уже зазначених суфіксів можна говорити про продуктивність суфікса **-тель**, за допомогою якого утворюються віддієслівні іменники (наприклад: *покупатель, получатель, держатель, предьявитель, доверитель, поручитель, потребитель, наниматель*).

Поряд з однослівними термінами іменниками і прикметниками в економічній сфері функціонують і терміни-дієслова з продуктивними суфіксами **-ировать, -изировать, -овать**: (наприклад: *авансировать, арендовать, балансировать, инкассировать, лицензировать, инвестировать, страховать, спонсировать* и т.д.)

У той же час в сучасній мові економіки поширені і слова без суфіксів (наприклад: *нал, безнал, евро, опт, навар, зелень (доллары)*).

До найбільш продуктивних префіксів у досліджуваній нами сфері можна віднести наступні: **не-, недо-, пере-, пред-, со-, суб-, под-, ре-** (наприклад: *неплатеж, непроплата, недопоставка, перестрахование, предоплата, совладелец, субаренда, поднайм, реэкспорт*).

Що ж стосується прикметників, то вони не є настільки частотними в термінології як іменники. Найбільш продуктивними суфіксами виявилися: **н-ов-, -ек-** (наприклад: *консалтинг – консалтинговый, консолидация – консолидированный, маркетинг – маркетинговый, банкир – банкирский, рейтинг – рейтинговый*).

Слабко представлена субстантивація (*безработный, коммиссионные, отступные, управляющий, поверенный, закладная*) і префіксально-суфіксальне найменування (*профинансировать, перестрахование, антирыночный, антитарифный, послечековый* и др.). Мала активність цих способів термінотворення частково компенсується більшою розвиненістю словоскладання: (наприклад: *налогообложение, платеже/кредитоспособность, фондоёмкость, товаровладелец*).

Високу продуктивність мають класи слів, у складі яких є іноземні префікси, суфікси, основи (наприклад: *квазирынок, супербогач*).

Таким чином ми бачимо, що термінологічна лексика економічної підмови економіки має свої специфічні риси. Ми описали найбільш продуктивні способи утворення термінів, необхідні нам при складанні словника мінімуму для студентів-іноземців просунутого етапу навчання.

Аналогічно терміносистемам інших областей науки і техніки економічна термінологія вбирає одиниці, різні за своїми структурними і семантичним властивостям: одно-, дво-, три- і багатокомпонентні. Зібраний нами фактичний матеріал (623 термінологічних словосполучення) в плані провідного слова і складових компонентів, розподіляється в роботі за структурно-семантичними типам, які іменуються нами моделями: двокомпонентні словосполучення і трикомпонентні словосполучення.

Серед досліджених нами лексичних одиниць виділяється порівняно невелика група багатокомпонентних словосполучень (26). Закони їх компонування аналогічні правилам створення трикомпонентних термінів-словосполучень. Необхідність відбору мовного матеріалу диктується можливостями його засвоєння за одиницю часу і обмеженістю самого часу, відведеного на вивчення російської мови. У нашому випадку належало відібрати словник-мінімум найбільш уживаних російських економічних термінів, засвоєння яких дозволило б студенту-іноземцю в процесі і після закінчення курсу навчання російській мові (хоча б обмежено) спілкуватися в економічній сфері, тобто користуватися цим словником активно. Активному засвоєнню підлягають такі слова, які необхідні для підготовки учнів до практичної діяльності. Це найбільш уживані знаменні і службові слова. Критерієм відбору знаменних слів є їх практична значущість.

У методиці навчання іноземних мов діють різноманітні критерії відбору лексичного матеріалу і принципи складання словників-мінімумів, що застосовуються в залежності від конкретних цілей і завдань навчання. Їх визначення і оцінки дані в роботах В.В.Віноградова, В.Г.Костомарова, З.М.Цветкової, П.М.Денисова, В.В.Морковкіна, Л.А.Новікова та ін.

Більшість складених на основі цих принципів лексичних мінімумів за фахом призначені для навчання читання; термінологічні мінімуми, орієнтовані на навчання різним видам мовленнєвої діяльності, зокрема, говоріння (так звані «базові»), на жаль, відсутні. Під лексичним мінімумом для продуктивних видів мовленнєвої діяльності ми слідом за В.В.Морковкіним розуміємо набір «лексичних засобів російської мови, засвоєння яких є необхідним і достатнім з

точки зору досягнення цільових вимог в області розвитку умінь говорити цією мовою [14, с. 74]».

Створення такого мінімуму передбачає, перш за все, виокремлення джерел, одиниць і принципів відбору.

Укладання будь-якого словника передбачає використання цілого ряду джерел, на базі яких розробляється словник і проводиться процедура відбору відповідно до намічених принципів. При виборі спеціальних текстів ми відібрали наступні критерії: 1) професійно-практичні орієнтації текстів. Вони повинні відповідати потребам і інтересам конкретної категорії студентів і етапу навчання; 2) інформативність і новизна професійної інформації; 3) природний шлях комунікації. Це може бути можливість адаптувати або переписати тексти на більш пізньому етапі навчання, якщо ми вважаємо, що це покращило б педагогічну корисність тексту; 4) можливість студентів використовувати матеріал у професійній діяльності в навчальній аудиторії; 5) різні жанри професійних текстів, що пропонуються студентам; 6) простота викладу; 7) лінгвістичний критерій, що означає, що тексти повинні бути насичені конкретними мовними одиницями, в першу чергу з економічної точки зору. Терміни несуть головний сенс в тексті і допомагають сформувати словниковий запас майбутнього фахівця.

Для формування професійної компетентності студентів-економістів тексти різних жанрів можуть включати: енциклопедичні статті, публікації результатів експериментальних досліджень, статті зі спеціалізованих журналів або інтернет-ресурсів, а також інструкції, брошури та буклети, в яких були здійсненні приклади професійного використання словника.

В результаті, ми можемо рекомендувати вибір термінів, ґрунтуючись на наступних принципах: 1) принцип необхідності та достатності (чітке визначення обраних елементів відповідно до освітніх цілей і завдань); 2) принцип актуальності та доступності (текст повинен відповідати рівню когнітивного розвитку студентів); 3) методологічний принцип (в тому числі тематичний та смисловий критеріїв); 4) лінгвістичний принцип (з урахуванням критерію сумісності, інформативних значень і стилістичною різноманітністю); 5) принцип комунікативних потреб (на основі генерування комунікативних висловлювань студентів); 6) інтеграційний принцип (вибір матеріалів, що були взяті з відповідних дисциплін, таких як «Вступ до спеціальності», «Основи економіки», «Російська мова (для професійних цілей)» і т.ін.

Одним з джерел відбору словника-мінімуму російської економічної термінології був Великий економічний словник під ред. А.Н.Азріліяна [2]. Додатковими джерелами відбору були: 1) списки російської економічної термінології, складені нами і спеціальними інформантами на базі інтуїтивної вибірки потрібних слів з текстів підручників і навчальних посібників за спеціальністю [11; 21; 22] та інші. Комунікативна значимість текстів визначалася шляхом експертної оцінки фахівців-економістів, які працюють з даною категорією студентів. Відповідно до цієї оцінки була виділена література за фахом, що найбільш активно використовується в навчальному процесі. З цього робився висновок про актуальність і адекватність відібраних текстів

сучасному стану обраної наукової дисципліни; 2) списки економічної термінології, складені зі словників [2; 8; 25; 30], журналів і збірників статей. Ці списки сприяли уточненню економічної термінології, необхідної для студентів-економістів.

Загальним принципом, яким ми керувалися при відборі, був принцип навчально-методичної доцільності. Він дозволив включити в словник-мінімум самі інформативні терміни і термінологічні словосполучення, практично необхідні для обслуговування тем і ситуацій з метою отримання навичок і вмінь, якими повинен володіти іноземний студент економічного профілю навчання. Тому складовими принципу навчально-методичної доцільності є два критерії: 1) вживаності економічних термінів; 2) прийняття до уваги виникнення можливої інтерференції.

У сучасній методиці навчання іноземних мов принцип вживаності отримав різне позначення: семантична цінність (І.В.Рахманов), практична необхідність (Н.З.Бакєєва), тематичний принцип (В.Г.Костомаров, Е.А.Штейнфельдт), вживаність (Н.М.Шанский). Суть критерію вживаності в тому, що відібрана термінологія повинна включати такі одиниці, які необхідні для розкриття певної, передбаченої програмою теми і сфери спілкування.

Об'єктивним виразом критерію вживаності економічних термінів могла б стати частотна характеристика економічної термінології; однак російська економічна термінологія не піддавалася лінгвостатистичній обробці. Не маючи даних про частотності економічної термінологічної лексики, ми змушені були реалізувати критерій вживаності, керуючись інтуїцією і досвідом інформантів, залучених до вибору економічних термінів.

Незважаючи на те, що деякі дослідники (Л.Р.Зіндер, Т.В.Строєва) висловлюють негативну думку про простий підрахунок тих чи інших лексичних одиниць, ми, організувавши вказаний експеримент, дотримувалися положень, висказаних В.Г.Адмоні, В.В.Морковкіним, Ю.А.Сафьяном та ін., що оцінка термінів інформантами без залучення статистичних даних є також сильним прогнозуючим фактором. У методологічному аспекті поняття статистики, як і, по суті справи, будь-яке поняття науки, коректніше, ймовірно, уявити не у вигляді точки, а у вигляді поля, що має ядро і периферію. Як ядро може виступати імовірнісна статистика. На периферії ж смислового поля, що покривається терміном "статистика", розташовується так звана симптоматична статистика [13].

У практичному плані, наведене трактування представляється доцільним в тому сенсі, що воно легалізує споконвіку використовувану лінгвістикою несувору з позицій теорії ймовірностей кількісну аргументацію, усуває уявлення про статистику як про щось елітарне і знімає комплекс статистичної неповноцінності, що з'являється у багатьох лінгвістів кожного разу, коли вони стикаються з можливістю або необхідністю звернутися до кількісного аналізу.

Повністю пристосовуючи сказане до економічної термінології, підкреслимо, що терміни взагалі не піддаються суворій (ймовірнісній) статистиці, стосовно до них доцільніше використовувати в лінгвістичному дослідженні "несувору" (симптоматичну) статистику. Висока оцінка надійності

інтуїтивно складених списків як основи словника економічних термінів не означає, що подібний експеримент позбавлений недоліків. При відборі можлива різна орієнтація інформантів, можливі випадкові терміни, проте подібні «інтуїтивні» списки цілком надійні як основа створення вихідного словника російської економічної термінології, висока суб'єктивна частотність якої є достатньою підставою для включення цих одиниць у навчальний словник.

Процедура відбору заголовних одиниць і словосполучень з ними полягала у фронтальному дослідженні основних джерел, складанні по кожному з них автономних лексичних списків, накладення цих списків і виділення зведеного списку російської економічної термінології. При створенні автономних лексичних списків нами використовувалися словники російської економічної лексики, підручники та навчальні посібники, рекомендовані викладачами-предметниками, термінологічні словники і списки, журнали за фахом «економіка».

З названих джерел нами і інформантами були виписані всі слововживання економічних термінів. При розмежуванні термінів і не термінів ми керувалися наступними характеристиками, які, на нашу думку, досить точно відображають їхню специфіку: а) обумовленість значення терміна (слова або словосполучення) його понятійним змістом (дефініцією), закріпленим за ним в економічній науці; б) незалежність значення терміна від контексту, оскільки його значення фіксується не контекстом речення, а контекстом тієї галузі спеціальності, до якої він належить. У нас вийшов список, що містив 945 одиниць. Отриманий зведений базовий список російської економічної термінології був переданий для остаточного уточнення на експертну оцінку фахівцям економістам, яким було запропоновано: 1) вказати найбільш інформативно значимі економічні терміни і термінологічні словосполучення; 2) підкреслити термінологічні одиниці, які активно вживаються економістами в мові; 3) викреслити термінологічні одиниці, які а) не використовуються активно економістами і б) які не є економічними термінами; 4) дописати відсутні, на їхню думку, термінологічні одиниці.

Фахівці уточнили деякі основні терміни і термінологічні словосполучення, частково доповнили словник. Обробляючи отримані від фахівців списки, ми робили таким чином: якщо не менше половини опитаних вказували на дане слово як на інформативно значиме, то воно залишалося в списку; слова, підтвержені трьома і меншим числом фахівців, викреслювалися. Фахівці-економісти доповнили список наступними словами: *амортизация, интеграция, программа, программирование* і запропонували до цих слів-термінів наступні словосполучення: *амортизация оборудования, амортизация основных фондов, амортизация производственных фондов; экономическая интеграция; долгосрочная целевая программа сотрудничества; программирование производства, экономическое программирование.*

В остаточному варіанті словника, отриманому після експертної оцінки фахівцями, виявилось 94 основних слова і 528 словосполучень, характерних для економічних текстів (замість 140 базових слів і 617 словосполучень попереднього варіанту списку) .: Накладення відібраного активного словника-

мінімуму на оригінальні економічні тексти певної тематики підтвердило його високу покриваємість. Збірки взяті з оригінальної економічної літератури з урахуванням жанрово-тематичної диференціації: підручники, журнали зі спеціальності і книги з питань економіки.

Лінгводидактичний аналіз словника-мінімуму показав, що економічна термінологія не є єдиною в лексико-семантичному плані і розподіляється на 7 груп, де наповнюваність підгруп коливається від 148 до 6 термінологічних одиниць. Основну і найчисленнішу групу становлять терміни, що позначають економічні поняття (їх 540). Вони далі діляться нами на більш дрібні підгрупи, а саме: 1) терміни і термінологічні словосполучення політекономії (260); 2) терміни і термінологічні словосполучення планування (112); в) фінансові терміни і термінологічні словосполучення (104); 3) торгові терміни і термінологічні словосполучення (78); 4) терміни і термінологічні словосполучення, що позначають окремі елементи оборотних коштів (10); 5) терміни і термінологічні словосполучення, що позначають окремі етапи відтворювальної діяльності, що здійснюються в процесі суспільного виробництва (19). Решта шість груп кількісно невеликі: 1) зі сфери політики (9); 2) з області математики і статистики (7); 3) з області юриспруденції (5); 4) з області філософії (6). Тематично вся економічна література підбиралася за такими розділами: планування виробництва і його ефективність; основні виробничі фонди і капіталовкладення; собівартість; фінанси; кредит; облік; госпрозрахунок. Обсяг кожної вибірки – 700 слововживань.

*В якості ілюстрації наведемо один з них:*

Спосіб представлення одиниць словника-мінімуму. З огляду на прикладний характер словника-мінімуму російської економічної термінології, його практичну спрямованість і адресність як викладачеві, так і студенту, ми зупинилися на наступному способі подання: 1) заголовна одиниця, яка подається в називному відмінку однини із зазначенням закінчення форми родового відмінка однини і роду, наприклад: **накопление, -я, ср.р.**

2) сполучуваність заголовної одиниці з іншими словами, яка описується в такій послідовності: 1) поєднання з прикметниками (*напр., социалистическое накопление*); 2) поєднання з іменниками, які є залежними членами словосполучень (*напр., накопление капитала*); 3) поєднання з іменниками, в яких залежним членом є заголовне слово (*напр., фонды накопления*); 4) термінологічні словосполучення (*напр., денежное накопление, первоначальное накопление, накопление капитала, фонды накопления материальных ресурсов и т.д.*

Лексико-граматична достатність словника-мінімуму забезпечується досить широким поданням у ньому іменних словосполучень. Відображення в словнику лексичної сполучуваності є важливим компонентом відібраного словника-мінімуму. Необхідність включення в лексичний мінімум не тільки слів, але і словосполучень з ними посилюється, коли мова йде про термінологічну лексику, тому що багато словосполучень позначають єдине неподільне наукове поняття, яке функціонує в цій галузі наукового знання.

Наявність в словнику-мінімумі словосполучень сприяє тому, що студенти засвоюють останні як свого роду «мовні заготовки» і використовують їх у своєму мовленні.

**Висновки.** Включення в систему навчання студентів, що спеціалізуються в різних областях сучасної науки і техніки так званого термінологічного, диктується вимогою практичної спрямованості навчання російської мови, необхідністю досить раннього прилучення студентів до мови їх майбутньої спеціальності, змістом лінгводидактичної категорії врахування спеціальності в процесі оволодіння мовою. Укладання словника-мінімуму економічної термінології визначається теоретичними положеннями про функціонально-стильову диференціацію сучасної російської мови, неоднорідністю лексичного складу наукового функціонального стилю мови, принципами стратифікації лексики економічних текстів і ін. Виявлення лексичних пластів необхідне для науково обґрунтованого відбору навчального лексичного матеріалу, а також для встановлення послідовності введення його в навчальний процес.

Більшість економічних термінів є ужитковими словами зі спеціалізованими значеннями, завдяки чому таке слово, функціонуючи як термін, співвідноситься з економічним поняттям, а функціонуючи як загальнолітературне слово, – з побутовим поняттям. Подібні поєднання термінологічних і не термінологічних значень виправдовують твердження, що економічні терміни – це не особливі слова, а тільки слова в особливій функції.

У ролі економічних термінів виступають перш за все іменники або словосполучення з ними. У мовному плані економічний термін виражений не тільки словом, а й словосполученням, а в понятійному він висловлює наукове поняття, формою існування якого є терміносистема, а формою розкриття – дефініція.

На основі принципу навчально-методичної доцільності, уживаності, а також експертно оцінки фахівців ми виділили навчальний словник-мінімум найбільш уживаних, практично необхідних, регулярно відтворюваних економічних термінів-іменників і іменних термінологічних словосполучень, що дозволяють економно і, водночас, досить повно описати семантику і вживання заголовних термінів в економічних текстах.

Отриманий навчальний словник-мінімум, призначений для студентів-іноземців економічних спеціальностей, містить 623 термінологічні одиниці. Такий словник може служити основою формування лексичних навичок в різних видах мовленнєвої діяльності, перш за все усного мовлення, тому його можна віднести до словників активного типу.

*Актуальний напрям подальшої розробки* окресленої проблеми полягає в розробці технології укладання термінологічних словників за професійним спрямуванням для студентів різних етапів навчання.

#### **Література:**

1. Бондаренко Г.П. Формування мовленнєво-комунікативних умінь студентів-економістів ВНЗ на термінологічній основі / Г.П.Бондаренко // Педагогічні науки : зб. наук.пр., 2005. – Вип. 39. – С. 185–189.

2. Большой экономический словарь / Под ред. А.Н.Азрилияна. – [6-е изд., доп.]. – М., 2004.
3. Винокур Г.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии / Г.О.Винокур // В кн.: Тр. МИФЛИ (Московский гос. ин-т истории, философии и лит-ры). М., 1999. – Т. V. – С. 3–54.
4. Герд А. С. К определению понятия «словарь» / А. С. Герд // Проблемы лексикографии : Сб. статей. – Спб. : СПГУ, 1997. – С. 191–203.
5. Голованова Е.И. Введение в когнитивное терминоведение : учебное пособие / Е.И.Голованова. – М. : Флинта: Наука, 2011. – 224 с.
6. Даниленко В.П. О месте научной терминологии в системе языка науки. // Вопросы языкознания, 1986, № 4. – 119 с.
7. Денисов П.Н. Лексические минимумы русского языка / П.Н.Денисов // В кн.: Лексические минимумы русского языка. М. : Изд-во МГУ, 1972. – С.3–15.
8. Карбивничий И.А. О синонимической доминанте экономических терминов / И.А.Карбивничий, Н.И.Губарева // Vocabulum et vocabularium : Сб. науч. тр. по лексикографии. – Вып. 5. – Гродно, 1998.
9. Канделаки Т.Л. Семантика и мотивированность терминов / Т.Л. Канделаки. – М. : Наука, 1977. – 167 с.
10. Кожина М.Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими / М.Н.Кожина. – Пермь, 1992. – 395 с.
11. Копылова Е.В., Санина Л.П., Черненко И.И. Чмтаем тексты по макроэкономике :уч. пособ. для студентов-иностранцев 2 курса эконом.специальностей / Е.В.Копылова, Л.П.Санина, И.И.Черненко. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2012. – 112 с.
12. Костомаров В.Г. Жизнь языка [Текст]: От вятичей до москвичей/ В.Г.Костомаров. – М. : Педагогика – Пресс, 1994. –238 с.
13. Морковин В.М. Основы теории учебной лексикографии/ В.М.Морковин – М., 1990. – 249 с.
14. Морковкин В.В. Лексические минимумы современного русского языка / В.В.Морковин. – М. : Русский язык, 1985. – 609 с.
15. Петько Л.В. Иноязычное обучение будущих менеджеров образовательной сферы в условиях университетской подготовки // Инновации в образовании. – 2013. – № 12. – С. 36–45. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7868>
16. Петько Л.В. Навчально-методичний комплекс Англійська мова» зі спеціальності 6.030601 «Менеджмент» (управління персоналом), напрям підготовки 0306 «Менеджмент і адміністрування»: навч.-метод. посібник для викладачів та студ.-практикантів ВНЗ / Л.В.Петько [за ред. професора В.І.Гончарова]. – К. : «Талком», 2013. – 182 с.
17. Петько Л.В. Особистість. Соціум. Навчальне середовище / Л.В. Петько // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький дер.пед.ун-тет імені Г.С.Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 35. – С. 101–109.
18. Петько Л.В. Педагогічна сутність у визначенні поняття «освітнє середовище» / Л.В. Петько // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-тет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 34. – С. 109–118.
19. Петько Л.В. Підготовка нового педагога-економіста – виклик сучасній педагогічній університетській освіті (на прикладі створення нових навчальних програм з іноземної мови за фахом зі спеціальності 6.030601 «Менеджмент (управління персоналом)» / Л.В. Петько // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 27. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. – С. 95–101.



20. Реформатский А.А. Что такое термин и терминология / А.А.Реформаторский // В кн.: Вопросы терминологии. М. : Изд-во Акад. пед.наук СССР, 1991. – С. 46–54.
21. Солодова Л.Е. Русский язык для иностранных студентов экономических специальностей: уч.-метод. пос. / Л.Е.Солодова. – Х. : ХНАДУ, 2011. – 168 с.
22. Санина Л.П., Чистякова А.Б. Изучаем язык экономики : практ. пособ. по рус. языку для иностранных уч-ся. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2005. – 127 с.
23. Суперанская А.В. Общая терминология. Вопросы теории / А.В.Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В.Васильева. – М. : Наука, 1989. – 246 с.
24. Стернин И.А. Структурная семасиология и лингводидактика // Русское слово в лингвострановедческом аспекте. – Воронеж: Изд-во Ворон. ун-та, 1987. – С. 104–121.
25. Толковый словарь русского языка конца XX века: Языковые изменения / Под ред. Г.Н. Складневской. – СПб., 1998. – 700 с.
26. Karpova O.. Lexicography and Terminology: A Worldwide Outlook / O.Karpova, F.Kartashkova. – Cambridge : Cambridge Scholars Publishing, 2009. – 205 p.
27. Nikolayenko V.V. Formation of Foreign Students' Russian Professional Communicative Competence: Psychological and Pedagogical Aspects // Intellectual Archive, – Toronto: Shiny Word Corp. – Vol. 4, Number 2, March, 2015. – P.89 –98.
28. Nikolaienko V.V. Technology of professional- oriented teaching Russian to foreign students majoring in non-linguistic fields //Economics, management, law: socio-economic aspects of development: Collection of scientific articles. – Vol. 2. – Edizioni Magi, Roma, Italy, 2016. – P. 268–274.
29. Nikolayenko Vita V. Ways of Formation of Professionally Oriented Competence in Russian Speaking to the Foreign Students in Management / Vita V. Nikolayenko // Intellectual Archive. – 2014. – Volume 5. – No. 5 (September). – Toronto : Shiny Word Corp., Canada. – PP. 123–130. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10512>
30. Pedro A. Fuertes-Olivera. Specialised dictionaries for learners / Pedro A. Fuertes-Olivera. – Berlin : Walter de Gruyter GmbH & Co, 2012. – 237p.

# ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ В УКРАЇНІ

**Овсієнко Л. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент

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

**Актуальність.** Головним здобутком будь якої країни, який визначає її статус у світі, є інтелектуальний потенціал фахівців усіх профілів. Досвід передових країн засвідчує той факт, що для досягнення економічного росту необхідні висококваліфіковані спеціалісти. Адже освічена й компетентна особистість краще орієнтується в новаціях і приймає їх, швидко реагує на вимоги суспільства, прагне до особистого та суспільного розвитку, вона є «економічно вигідною» країні. З огляду на ці запити, в Україні виникла необхідність модернізації системи вищої освіти відповідно до потреб ринку праці.

Першочерговим завданням модернізаційних процесів є підвищення рівня загальної та професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів. Сучасній школі потрібні професійно компетентні, творчі вчителі, які вміють працювати в колективі, чітко розуміють свою роль у суспільстві, мають широкі за обсягом і глибокі за змістом знання, вміння і навички, які здатні застосовувати на практиці.

Відповідно до цих завдань, основною метою вищої освіти є «підготовка кваліфікованого педагога відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності» [20; 22]. Вирішити зазначену проблему можна лише за умови перенесення уваги з процесу навчання на його результат.

**Виклад матеріалу.** Реформування сучасної вищої освіти передбачає глибоку професійну компетентність і соціальну відповідальність під час вирішення завдань науково-технічного прогресу, соціального й культурного розвитку [9, с. 281]. У чинному Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що «якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства» [4; 15; 1]. Тому одним із основних завдань сучасної вищої освіти є впровадження у навчальний процес особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, розвиток у студентів логічного мислення, загальної культури, пізнавальних здібностей та професійних компетентностей. У зв'язку з цим перехід від кваліфікованої моделі фахівця до компетентної, тобто орієнтованої на результат, на сферу професійної діяльності в Україні стає реальністю, а проблема підготовки компетентних фахівців, розвинутих особистостей – набуває актуальності.

Система української педагогічної освіти може бути схарактеризована як безперервний процес, що оновлюється відповідно до потреб часу. У ХХІ столітті, з огляду на євроінтеграційну спрямованість політичного життя

держави, цей процес зазнав суттєвого оновлення змісту. Так, відтепер державна політика у сфері вищої освіти ґрунтується на принципах міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України в Європейській простір, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи.

Із 2006 року в систему вищої педагогічної освіти України впроваджується кредитно-модульна система організації навчального процесу, яка ґрунтувалася на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів).

Ця новація викликала широке обговорення у викладацькому середовищі і, разом із перевагами, було виявлено низку її недоліків порівняно із традиційною системою навчання, зокрема це: збільшення обсягів самостійної роботи студентів за рахунок скорочення кількості годин лекційних і практичних занять; зниження якості підготовки фахівців; недостатня методична забезпеченість навчального процесу; масове впровадження тестової системи, яке призводить до отримання неякісних і поверхневих знань. Необґрунтованою була і практика виставлення підсумкових оцінок, особливо з дисциплін, що завершуються іспитом, тільки на основі арифметичної суми результатів поточного контролю без проведення екзамену. Це не лише призводило до зниження якості підготовки майбутніх педагогічних працівників, а й прямо суперечило рекомендаціям основних документів Європейського простору вищої освіти («Стандарти і рекомендації для гарантії якості у вищій освіті» [21], «Довідник користувача ЄКТС» [2], матеріали проекту «Тюнінг» [25]).

Дійсно, кредитно-модульна система в тому вигляді, у якому її було впроваджено в більшості ВНЗ України, потребувала вдосконалення або ж відмови від неї. Тому наказом Міністерства освіти і науки України від 17.09.2014 р. № 1050 було скасовано Наказ від 30.12.2005 р. № 774 «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу». Таке рішення було прийнято у зв'язку з набранням чинності Закону України «Про вищу освіту» і з метою забезпечення академічної автономії вищих навчальних закладів. Відтак, тепер керівництво ВНЗ України саме організовує навчальний процес.

Водночас, у систему вищої педагогічної освіти України в повному обсязі впроваджується Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система. Вона є одним із основних інструментів для реалізації принципів Болонської декларації (прозорість системи освіти, багатоциклова система вищої освіти, підвищення мобільності студентів, взаємне визнання результатів навчання за кордоном). Метою ECTS є створення умов для впровадження індивідуальних навчальних траєкторій, навчання впродовж життя [11; 12; 13; 14; 15; 16; 23].

Як кредитно-трансферна система ECTS забезпечує: трансфер змісту освіти (шляхом використання узгоджених результатів навчання); трансфер обсягу навчальної діяльності (шляхом перерахування відповідної кількості кредитів); трансфер результатів оцінювання.

Як кредитно-накопичувальна система ECTS дає можливість накопичувати результати навчання та кредити.

ECTS є основним інструментом забезпечення академічної мобільності.

Приєднання України до Болонського процесу зумовило перехід її системи освіти на багаторівневу основу, що стало причиною суттєвих змін у підготовці фахівців усіх напрямів і спеціальностей. Відповідно до чинного Закону України «Про вищу освіту» (№ 1556-18) [4], починаючи із 2016 р., підготовка фахівців сфери освіти здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл); перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий) рівень; науковий рівень.

Початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти передбачає здобуття особою загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки, спеціальних знань і вмінь, а також певного досвіду їх практичного застосування з метою виконання типових завдань, що передбачені для первинних посад у сфері освіти.

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків учителя.

Другий (магістерський) рівень вищої освіти передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною педагогічною спеціальністю, загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної педагогічної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне і практичне значення.

Науковий рівень вищої освіти передбачає набуття компетентностей з розроблення і впровадження методології та методики дослідницької роботи, створення нових системоутворюючих знань та/або прогресивних технологій, розв'язання важливої наукової або прикладної проблеми, яка має загальнонаціональне або світове значення.

Здобуття вищої освіти на кожному її рівні передбачає успішне виконання особою освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти: молодший бакалавр; бакалавр; магістр; доктор філософії; доктор наук [4].

Вимоги до змісту та результатів освітньої діяльності вищих педагогічних навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем визначаються відповідними стандартами. На сьогодні в Україні відбувається процес оновлення всіх стандартів вищої освіти. Одним із наслідків такого відставання стала поява нових нормативних документів, які не повною мірою відповідали Закону «Про вищу освіту».

З огляду на те, що автор цієї частини монографії є одним із розробників проектів стандартів вищої освіти України в галузі знань – 01 Освіта/Педагогіка (спеціальність – 014 Середня освіта (мови та літератури), 014.01 Українська мова та література), можемо схарактеризувати їхню структуру та зміст.

Нові стандарти вищої освіти мають замінити Галузеві стандарти (ГСВО), які, відповідно до законодавства, розроблялися у 2002–2014 рр.

Сучасні проекти стандартів базуються на компетентнісному підході й поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та міжнародного Проекту Європейської комісії «Tuning Educational Structures in Europe».

Нові проекти стандартів, порівняно з попередніми варіантами, розроблені з урахуванням сучасної парадигми вищої освіти – студентоцентрованого навчання. Адже таке навчання передбачає урахування індивідуальних особливостей студентів та їхніх потреб, використання різних способів надання освітніх послуг, уможливленню гнучкі навчальні траєкторії тощо.

Стандарт вищої освіти України в галузі знань – 01 Освіта/Педагогіка (спеціальність – 014 Середня освіта (мови та літератури), 014.01 Українська мова та література), визначає такі вимоги до освітньої програми: обсяг кредитів ECTS, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; вимоги до професійних стандартів (у разі їх наявності).

Стандартом передбачені такі основні компетентності випускника педагогічного ВНЗ: 1) інтегральна компетентність; 2) загальні компетентності; 3) спеціальні (фахові, предметні) компетентності.

Інтегральна компетентність (ІК) передбачає здатність особи розв'язувати складні спеціалізовані завдання і практичні проблеми в галузі середньої освіти, що передбачає застосування теорій та методів освітніх наук і характеризується комплексністю й невизначеністю педагогічних умов організації навчально-виховного процесу в основній (базовій) середній школі; здатність проводити дослідження, здійснювати інновації, розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної, у тому числі дослідницько-інноваційної, діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань і професійної практики.

До загальних компетентностей (ЗК) майбутнього педагога належать здатності: діяти етично, соціально відповідально та свідомо; працювати в команді й автономно; знаходити інформацію, аналізувати й критичного оцінювання її; застосовувати набуті знання в практичних ситуаціях; використовувати інформаційно-комунікаційні технології; самовдосконалюватися та саморозвиватися; вільно спілкуватися державною мовою (усно та письмово); використовувати знання іноземної мови в освітній діяльності; адаптуватися та діяти в новій ситуації на основі креативності;

утверджувати національні й гуманістичні ідеали, демократичні цінності й традиції України тощо.

До спеціальних (фахових, предметних) (ПК) компетентностей, визначених стандартом, належать здатності: формувати в учнів предметні компетентності; застосовувати у власній практичній діяльності сучасні підходи (особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний) до навчання/викладання предметів/дисциплін на підставі передового українського й міжнародного досвіду, ефективні методи й освітні технології навчання; здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з предметів, аналізувати особливості сприйняття та засвоєння учнями навчальної інформації з метою корекції й оптимізації навчально-виховного процесу; використовувати досягнення сучасної науки в галузі теорії та історії в загальноосвітніх навчальних закладах, практиці навчання предметів; вільно володіти українською мовою, адекватно використовувати мовні ресурси, демонструвати сформовану мовну й мовленнєву компетенції в процесі фахової і міжособистісної комунікації, володіти різними засобами мовної поведінки в різних комунікативних контекстах; використовувати когнітивно-дискурсивні вміння, спрямовані на сприйняття й породження зв'язних монологічних і діалогічних текстів в усній і письмовій формах; використовувати здобутки української науки для формування національної свідомості, культурного кругогляду учнів, їхньої моралі, ціннісних орієнтацій у сучасному суспільстві; критично осмислювати нові тенденції, використовувати фахові знання, уміння й навички; власною державницькою позицією, особистою мовною культурою, ерудицією, повагою й любов'ю до України та її історії виховувати національно свідомих громадян; критично аналізувати, діагностувати та корегувати власну педагогічну діяльність, оцінювати педагогічний досвід (український, закордонний) у галузі викладання предметів/дисциплін з метою професійної саморегуляції й свідомого вибору шляхів вирішення проблем у навчально-виховному процесі; виконувати власне дослідження (проект), узагальнювати й оприлюднювати результати діяльності з розроблення актуальної проблеми (у фахових виданнях, виступах тощо); застосовувати елементи теоретичного й експериментального дослідження в професійній діяльності; доцільно використовувати й створювати сучасне навчально-методичне забезпечення (обладнання) для проведення занять; створювати рівноправний і психологічно позитивний клімат для навчання, організовувати ефективну комунікацію між учасниками освітнього процесу (учнями, учителями, батьками та ін.), дотримуватися етичних норм у професійній діяльності та впроваджувати їх в освітній простір і суспільство; взаємодіяти зі спільнотами (на місцевому, регіональному, національному, європейському й глобальному рівнях) для розвитку професійних знань і фахових компетентностей; використовувати перспективний практичний досвід для реалізації навчально-виховних цілей.

Окрім того, стандартом визначено обсяг освітньої програми в кредитах ECTS (один кредит ECTS становить 30 годин). Навантаження одного навчального року (денної форми навчання) відповідає, як правило, 60 кредитам ECTS.

Обсяг освітньої програми молодшого бакалавра на базі повної загальної середньої освіти з терміном навчання 11 років становить 120 кредитів ECTS, на базі повної загальної середньої освіти з терміном навчання 12 років – 90-120 кредитів. Мінімум 65% обсягу освітньої програми має бути спрямовано на забезпечення формування загальних і спеціальних компетентностей за спеціальністю, визначених стандартом вищої освіти.

Обсяг освітньої програми бакалавра на базі повної загальної середньої освіти з терміном навчання 11 років становить 240 кредитів ECTS, на базі повної загальної середньої освіти з терміном навчання 12 років, або на базі молодшого спеціаліста – 180–240 кредитів ECTS. Мінімум 50% обсягу освітньої програми має бути спрямовано на забезпечення формування загальних і спеціальних компетентностей за спеціальністю, визначених стандартом вищої освіти. Варіативна частина освітньої програми (дисципліни за вибором студента) має складати не менше 25% від загального обсягу освітньої програми.

Для магістра обсяг освітньо-професійної програми становить 90–120 кредитів, освітньо-наукової – 120 кредитів ECTS. Мінімум 35% обсягу освітньої програми має бути спрямовано на здобуття загальних і спеціальних (фахових, предметних) компетентностей за спеціальністю, визначених стандартом вищої освіти.

Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра/магістра в галузі знань – 01 Освіта/Педагогіка (спеціальність – 014 Середня освіта (мови та літератури), 014.01 Українська мова та література) передбачає такі цикли:

- загальних компетентностей;
- професійних компетентностей.

<b>Цикли підготовки</b>
<b><i>Цикл загальних компетентностей (цикл дисциплін загальної підготовки)</i></b>
1. Нормативна частина циклу
2. Вибіркова частина циклу (за вибором навчального закладу)
3. Вибіркова частина циклу (вільного вибору студента)
<b><i>Цикл професійних компетентностей (цикл дисциплін професійно-практичної підготовки)</i></b>
1. Нормативна частина циклу
2. Вибіркова частина циклу (за вибором навчального закладу)
3. Вибіркова частина циклу (вільного вибору студента)
<b>Поза циклами</b>
1. Практика
2. Екзаменаційна сесія
3. Державні іспити

Далі пропонуємо табл. 1, у якій відображаються цикли підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ України і їхні частини, та дисципліни, які забезпечують цей процес. У циклі професійних компетентностей беремо за основу навчальний план спеціальності – 014 Середня освіта (українська мова і література). Вибіркова частина циклу (вільного вибору студента) першого

(бакалаврського) рівня вищої освіти спрямована на отримання майбутніми педагогами спеціалізації «Позашкільна освіта».

Таблицю 1

**Цикли підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ України**

<i>Рівень вищої освіти</i>	<i>Цикл підготовки</i>	<i>Частина циклу</i>	<i>Дисципліни</i>	<i>Кількість кредитів</i>		
Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти (4 роки навчання)	Цикл загальних компетентностей (цикл дисциплін загальної підготовки)	Нормативна частина циклу	Українська мова	3		
			Історія України	3		
			Історія української культури	3		
			Філософія	3		
			<b>Загальна педагогіка. Історія педагогіки</b>	3		
			Новітні педагогічні технології	3		
			<b>Методика виховної роботи</b>	3		
			<b>Психологія</b>	4		
			Інформаційні технології	3		
			Анатомія і фізіологія дитячого організму. Шкільна гігієна	3		
			Методологія наукових досліджень	3		
			Вибіркова частина циклу (за вибором навчального закладу)	Політологія	ці або інші дисципліни за вибором навчального закладу	3
				Правознавство		3
		Економічна теорія		2		
		Історія науки і техніки		3		
		Екологія		3		
		Вибіркова частина циклу (вільного вибору студента)	Валеологія та основи медичних знань	3	3	
			Логіка		3	
			Релігієзнавство		3	
			Етика й естетика		3	
	Соціологія		3			
	Правові основи захисту дитини		3			
	Цикл професійних компетентностей (цикл дисциплін професійно-практичної підготовки)	Нормативна частина циклу	Старослов'янська мова	3		
			Історія української мови (історична граматики української мови, історія української літературної мови)	6		
			Українська діалектологія	3		
			Вступ до мовознавства	3		
			Сучасна українська літературна мова	24		
			Практикум з української мови	3		
			Стилістика української мови	6		
			Українська міфологія і фольклор	3		
			Історія української літератури	24		
			Історія зарубіжної літератури	18		
	Вступ до літературознавства		3			
	<b>Методика навчання української мови в ЗОШ</b>		6			
	<b>Методика навчання літератури в ЗОШ</b>		7			
	Безпека життєдіяльності		3			
	Основи охорони праці		3			
	Вибіркова частина циклу (за вибором навчального закладу)		Лінгвокультурологія	3		
			Історія видавничої справи	3		
	Вибіркова частина циклу (вільного вибору студента)	Позашкільна філологічна освіта в Україні	3	3		
		Основи організації позашкільної освіти		3		
		<b>Методологія позашкільної освіти</b>	3	3		
		<b>Теорія і методика поглибленого вивчення української мови</b>		3		
		<b>Теорія і методика розвитку мовознавчої учнівської творчості</b>	3	3		
		<b>Дидактичні основи методики позашкільної освіти</b>		3		
		<b>Методика організації гурткової роботи</b>	3	3		
		Сучасні аспекти управління гуртковою роботою		3		
Основи організації позашкільної літературної освіти	3	3				
<b>Форми і методи позашкільної літературної освіти</b>		3				



			<b>Теорія і методика поглибленого вивчення українського фольклору</b>	3	
			Робота шкільного театрального гуртка		
			<b>Теорія і методика розвитку літературознавчої учнівської творчості</b>	3	
			Робота шкільної літературознавчої студії		
			<b>Теорія і методика поглибленого вивчення української літератури</b>	3	
			<b>Теорія і методика поглибленого вивчення світової літератури</b>		
Другий (магістерський) рівень вищої освіти (1,5/2 роки навчання)	Освітньо-професійна програма (1,5 роки навчання)	Цикл загальних компетентностей (цикл дисциплін загальної підготовки)	Нормативна частина циклу	Охорона праці в галузі	3
				Цивільний захист	3
				Філософія освіти і науки	3
				<b>Педагогіка вищої школи</b>	3
				<b>Психологія вищої школи</b>	3
				Методологія та організація наукових досліджень	3
				Новітні інформаційні технології	3
		Ділова іноземна мова	3		
		Менеджмент в освіті	3		
		Вибіркова частина циклу (за вибором навчального закладу)	Правові основи діяльності вищої школи	3	
			Історія становлення сучасної правової системи		
		Цикл професійних компетентностей (цикл дисциплін професійно-практичної підготовки)	Нормативна частина циклу	Українська наукова мова	3
				Сучасні аспекти лінгвістики	4
				Загальне мовознавство	4
				<b>Методика навчання мовознавчих та літературознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах</b>	6
	Історія української і світової літературної критики			3	
	Теорія літератури			3	
	Література і критика українського зарубіжжя			6	
	Сучасний літературний процес та проблеми українського і світового літературознавства			4	
	Вибіркова частина циклу (за вибором навчального закладу)			Актуальні питання українського термінознавства	3
	Професійна орієнтація			3	
	Вибіркова частина циклу (вільного вибору студента)	Українська екзистенціальна лірика	3		
		Література як стиль і спогад			
		Українська лінгвоконцептологія	3		
		Проблемні питання лінгвістики тексту			
	Освітньо-наукова програма (2 роки навчання)	Цикл загальних компетентностей (цикл дисциплін загальної підготовки)	Нормативна частина циклу	Основні напрями сучасної філософської думки	3
				Основи іншомовної наукової комунікації	3
				<b>Сучасні концепції вітчизняної і зарубіжної педагогіки і психології</b>	3
				Педагогічна та професійна етика	3
				Аксіологічні засади сучасної системи освіти	3
Методологія наукового дослідження з філології				3	
Охорона праці в галузі				3	
Цивільний захист		3			
Новітні інформаційні технології		3			
Вибіркова частина циклу (за вибором навчального закладу)		Менеджмент в освіті	3		
		Спецкурс із психології	3		
Цикл професійних компетентностей (цикл дисциплін професійно-практичної підготовки)		Нормативна частина циклу	Українська наукова мова	3	
			Проблеми інтелектуальної еволюції української наукової мови	3	
			Загальне мовознавство	4	
			Сучасні аспекти лінгвістики	4	
	Інтерпретація й аналіз тексту		3		
	<b>Методика навчання мовознавчих та літературознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах</b>		6		
	Теорія літератури		3		
Історія української і світової літературної	3				

				критики	
				Література і критика українського зарубіжжя	6
				Сучасний літературний процес та проблеми українського і світового літературознавства	4
				Український літературний процес і генологія	3
				Літературна компаративістика	4
			Вибіркова частина циклу (за вибором навчального закладу)	Актуальні питання українського термінознавства	3
			Вибіркова частина циклу (вільного вибору студента)	Актуальні питання українського мовознавства	3
				Дослідницькі пріоритети в галузі лінгвістики	
				Проблемні питання лінгвістики тексту	3
				Українська лінгвоконцептологія	
				Актуальні питання української лінгводидактики	3
				Основи фахової лінгводидактики	
				Українська екзистенціальна лірика	3
				Література як стиль і спогад	
				Стилі національного літописання	3
				Творчий доробок Григорія Сковороди	
				Інноваційні педагогічні технології у вищій літературній освіті	3
				Інноваційні форми навчання у системі вищої літературної освіти	

Як бачимо з таблиці значна частина кредитів навчального плану припадає на засвоєння майбутніми вчителями дисциплін педагогічного спрямування, а саме таких, як: загальна педагогіка, історія педагогіки, педагогіка вищої школи, психологія, психологія вищої школи, сучасні концепції вітчизняної і зарубіжної педагогіки і психології, методика виховної роботи, методика навчання української мови в ЗОШ, методика навчання літератури в ЗОШ, методика навчання мовознавчих та літературознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах, актуальні питання української лінгводидактики, основи фахової лінгводидактики, інноваційні педагогічні технології у вищій літературній освіті, інноваційні форми навчання у системі вищої літературної освіти, теорія і методика поглибленого вивчення української мови, теорія і методика поглибленого вивчення української літератури, методологія позашкільної освіти, дидактичні основи методики позашкільної освіти та інші. Адже, на нашу думку, професійна компетентність і майстерність майбутнього вчителя-філолога формується саме через вивчення дисциплін психолого-педагогічного та фахового спрямування.

У процесі навчання у вищій школі майбутні українські педагоги, у тому числі студенти-філологи, мають обов'язково пройти декілька практик:

- психолого-педагогічну (дидактичну) практику (VI семестр);
- навчально-виробничу / виробничо-педагогічну практику (VIII семестр);
- навчальна та науково-дослідна практика (IX-X семестри);
- педагогічну практику у ВНЗ III-IV рівнів акредитації (XI семестр).

Педагогічна практика студентів є важливою ланкою в системі підготовки вчителя/викладача. Це ще один етап формування професійно-педагогічної компетентності, яка повинна дозволити студентові-випускникові стати повноправним членом суспільства.

Психолого-педагогічна практика майбутніх учителів-філологів є важливим компонентом їхньої професійної підготовки. Цей вид практики дає можливість студентам ознайомитися з реальною системою навчально-виховної роботи у школі, з досвідом планування, проведення вчителями уроків, позакласної роботи з предмета, організаційної та виховної роботи класних керівників з учнями та їхніми батьками. Її метою є закріплення й поглиблення знань з теорії навчання та психології, забезпечення зв'язку теоретичних знань із практикою навчально-виховного процесу школи. Тривалість психолого-педагогічної практики – 1 тиждень, база проведення – загальноосвітні школи.

Навчально-виробнича / виробничо-педагогічна практика проводиться з відривом від аудиторного навчання після вивчення дисципліни «Методика навчання предмета (української мови/української літератури/світової літератури)». Її метою є розвиток у студентів умінь проводити уроки в загальноосвітніх навчально-виховних закладах, поєднуючи теоретичні знання фахових дисциплін з практикою навчання; формування вмій розв'язувати конкретні методичні завдання згідно з умовами педагогічного процесу; виховання у студентів організованості та прагнення постійно підвищувати науково-методичний рівень викладання, систематично поглиблювати свої знання і творчо застосовувати їх у практичній діяльності. Тривалість виробничо-педагогічної практики – 6 тижнів, база проведення – загальноосвітні школи.

Логічним продовженням навчально-виробничої практики є навчальна та науково-дослідна практика студентів. Програма практики передбачає ознайомлення з науковим доробком, напрямками роботи кафедр, робота в різних бібліотеках України, укладання списку літератури з теми магістерської роботи. Метою практики є формування умінь і навичок дослідницької роботи, закріплення знань з теорії та методики дослідницької роботи, проведення експериментального дослідження з проблеми магістерської роботи. Термін проходження практики – 2 тижні, база проведення – вищий педагогічний навчальний заклад.

Педагогічна практика у ВНЗ III-IV рівнів акредитації є завершальним етапом практичної підготовки студентів, у тому числі філологів, до професійно-педагогічної діяльності. Основною метою цього виду практики є закріплення педагогічних навичок, здобутих у процесі навчання на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти, удосконалення знань, необхідних для роботи у вищій школі, формування вмій застосовувати їх у навчально-виховному процесі під час виконання функцій викладача. Згідно навчальних планів практика проводиться на відповідних кафедрах ВНЗ і триває 2 тижні [5, с. 1–104].

Отже, практика – це ще один етап формування професійно-педагогічної компетентності, який включає в себе психологічний, педагогічний, дидактичний, методичний і комунікативний складники. Вона допомагає студентові виробити індивідуальний педагогічний стиль.

На сучасному етапі розвитку освіти вже не викликає сумніву твердження, що «знання самі по собі, без навичок і вмій їх використання, не можуть вирішити проблему підготовки людини до реальної діяльності. Відомо, що

знання не передаються, а виходять у процесі особистісно-значущої діяльності. Самі знання, без певних навичок і вмінь їх використання, не можуть вирішити проблему освіти й підготовки студента до його майбутньої професійної діяльності» [8, с. 47].

Таким чином, метою освіти в Україні стають не просто знання й уміння, а певні якості особистості, ключові компетентності, які повинні підготувати студентів, у тому числі філологів, до подальшої професійної діяльності.

Державна політика у сфері вищої педагогічної освіти України ґрунтується на принципах міжнародної інтеграції та інтеграції в Європейській простір. У систему вищої педагогічної освіти в повному обсязі впроваджується Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система. Вона є одним із основних інструментів для реалізації принципів Болонської декларації.

Підготовка педагога в Україні відбувається за новими компетентісно спрямованими стандартами, програмами і планами, адже на часі постало питання підготовки конкурентоздатного вчителя, який володіє найсучаснішими стратегіями і тактиками навчання.

### Література:

1. Вернидуб Р.М. Модернізація університетської педагогічної освіти в умовах розгортання інформаційного суспільства: потенціал дослідництва / Р.М.Вернидуб // Європейські педагогічні студії. — 2015. — Вип. 5-6. — С. 136–142.
2. Довідник користувача ECTS-2015 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://mdu.in.ua/Ucheb/dovidnik\\_koristuvacha\\_ekts.pdf](http://mdu.in.ua/Ucheb/dovidnik_koristuvacha_ekts.pdf).
3. Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система : Довідник користувача (переклад українською мовою) [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://erasmusplus.org.ua/erasmus/ka3-pidtrymka-reform/natsionalna-komanda-ekspertiv-here/materiali-here.html>.
4. Про вищу освіту [Електронний ресурс] / Закон України № 1556-18 // Освіта.ua. — Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/law/2235/list/1/>.
5. Кардаш Л. Педагогічна практика студентів-філологів / Л.Кардаш, Л.Овсієнко, О.Кулик. — Переяслав-Хмельницький : ФОП «Лукашевич», 2013. — 104 с.
6. Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.
7. Національний глосарій-2014 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://ihed.org.ua/images/biblioteka/glossariy\\_Visha\\_osvita\\_2014\\_tempus-office.pdf](http://ihed.org.ua/images/biblioteka/glossariy_Visha_osvita_2014_tempus-office.pdf).
8. Овсієнко Л. Проблеми впровадження компетентісного підходу в процес підготовки майбутніх педагогічних кадрів / Л. Овсієнко // Українська мова і література в школі. — 2011. — № 6. — С. 46–48.
9. Овсієнко Л. Проблеми реалізації компетентісного навчання в процесі підготовки майбутніх учителів-словесників / Л. Овсієнко // Педагогічні науки. — 2012. — Випуск LXI. — С. 281–287.
10. Перелік галузей знань і спеціальностей [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п>.
11. Петько Л.В. Актуальність формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л.В.Петько // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ.пед.ун-т імені Григорія Сковороди»: зб. наук. пр. — Переяслав-Хмельницький, 2014. — Вип. 33. — С. 128–141. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7454>
12. Петько Л.В. Концепция создания учебных пособий для вступительного экзамена в магистратуру по иностранному языку профессиональной направленности /

- Л.В.Петько // *Інновації в освіті*. – 2014. – № 4. – С. 63–74. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7848>
13. Петько Л.В. Іншомовна освіта у контексті формування нового вчителя в умовах університетської підготовки / Л.В.Петько // *Педагогіка вищої та середньої школи: зб.наук.пр.*– Кривий Ріг, 2013. – Вип. 39. – С. 232–237. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7447>
  14. Петько Л.В. Інноваційні технології навчання у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища / Л.В. Петько // *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів: мат. Всеукр. Інтернет-конф.*, 28 жовтня 2015 р. // *FOLIA COMENIANA: вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського*. – Умань: ФОП Жовтий, 2015. – С. 165–170.
  15. Петько Л.В. «Невизначеність якості» з огляду на модернізацію системи освіти в Україні / Л. В. Петько // *Директор школи, ліцею, гімназії*. – 2012. – № 3. – С. 56–62. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7913>
  16. Петько Л.В. Програма вступного випробування з іноземної мови (англійська, німецька, французька) за професійним спрямуванням для вступників до магістратури НПУ ім. М.П.Драгоманова : метод. вказівки для студ., бакалаврів та викладачів ВНЗ / Л.В.Петько, В.В.Ніколаєнко ; за ред. Гончарова В.І. – [2-е вид., доп. і випр.], 2011. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 76 с.
  17. Рашкевич Ю. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти [Електронний ресурс] / Ю. Рашкевич. – Режим доступу : <file:///D:/Users/Dell/Downloads/BolonskyiProcessNewParadigmHE.pdf>.
  18. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні : інформаційно-аналітичний огляд [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Rozvitok\\_sisitemi\\_zabesp\\_yakosti\\_VO\\_UA\\_2015.pdf](http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Rozvitok_sisitemi_zabesp_yakosti_VO_UA_2015.pdf).
  19. Розроблення освітніх програм : методичні рекомендації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ihed.org.ua/images/biblioteka/rozroblennya\\_osv\\_program\\_2014\\_tempus-office.pdf](http://ihed.org.ua/images/biblioteka/rozroblennya_osv_program_2014_tempus-office.pdf).
  20. Савченко О. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі [Електронний ресурс] / О. Савченко // *Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. – 2010. – № 3. – С. 1. – Режим доступу : [http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical)
  21. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) [Електронний ресурс]. – К. : ТОВ «ЦС», 2015. – 32 с. – Режим доступу : [http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines\\_for\\_qa\\_in\\_the\\_ehea\\_2015.pdf](http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf).
  22. Тернопільська В.І. Мобільність особистості як предмет наукового дослідження / В.І.Тернопільська // *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*. – 2016. – № 20. – С. 234–243.
  23. Ovsiienko Liudmyla. Regularities of competently directed learning of text linguistics of students' philological specialities / Liudmyla Ovsiienko // *Economics, management, law: socio-economical aspects of development: Collection of scientific articles. Volum 2. Psychology. Pedagogy and Education*. – Edizioni Magi – Roma, Italy. – 2016. – P. 245-250. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10723>
  24. The UK Quality Code for Higher Education, Subject Benchmark Statements [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/subject-benchmark-statements>.
  25. TUNING (для ознайомлення зі спеціальними (фаховими) компетентностями та прикладами стандартів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.

## **ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ РЕАБІЛІТОЛОГІВ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ ОСІБ**

**Олексюк Н.**

доктор педагогічних наук, професор

*Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

Зміни у політичному, економічному, соціальному та культурному житті громадян будь-якої країни призводять, як правило, до загострення проблеми невідповідності між їхніми правами та реальними можливостями. Деадаптація у процесі цих змін, нездатність інтегруватися у соціум, досягти бажаного економічного або ж соціального статусу, неспроможність до повноцінної життєдіяльності внаслідок втрати частини соціально важливих функцій, часто спричинюють перетворення індивіда в особу з девіантною поведінкою (поведінкою, що відхиляється від норм психічного здоров'я чи порушує соціальні, культурні та правові норми), або людину, яка перебуває у складній життєвій ситуації (особу, що не може самостійно подолати або мінімізувати негативний вплив: малозабезпеченості; відсутності постійного місця роботи (безробіття) чи житла; неналежного утримання дитини та догляду за нею; ухиляння батьків від виконання обов'язків з виховання дитини; відібрання у батьків дитини без позбавлення батьківських прав; жорстокого поводження (насильства) в сім'ї; відбування покарання у вигляді обмеження волі або позбавлення волі на певний термін; тривалої хвороби чи встановленої інвалідності; відсутності здатності або можливості самостійно піклуватися про особисте життя та брати участь у суспільному житті; стихійного лиха; дискримінації тощо) [3, с. 385; 7, с. 77; 14, с. 142]. Закономірно, що при цьому виникає потреба в соціальній реабілітації осіб означених категорій.

Необхідність соціальної реабілітації окремих категорій населення закріплена в численних міжнародних (Конвенції по боротьбі з дискримінацією в області освіти; Міжнародному пакті про економічні, соціальні і культурні права; Міжнародному пакті про громадянські та політичні права; Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації по відношенню до жінок; Конвенції про права дитини; Міжнародній конвенції про захист прав усіх працюючих мігрантів і членів їх сімей; Конвенції про права людей з інвалідністю) та вітчизняних нормативно-правових документах – Законах України («Про державні соціальні стандарти і державні соціальні гарантії», «Про соціальні послуги», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про протидію поширенню хвороб, зумовлених вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ), та правовий і соціальний захист людей, які живуть з ВІЛ», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про охорону дитинства», «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», «Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей», «Про попередження насильства в сім'ї», «Про боротьбу з тероризмом», «Про протидію торгівлі людьми», «Про статус ветеранів війни, гарантії їх

соціального захисту)), постанові Кабінету Міністрів України «Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю», Загальнодержавній програмі «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини», Наказі Міністерства соціальної політики України «Про затвердження Переліку соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати», інших нормативно-правових актах, які регулюють правовідносини у цій сфері [5, с. 10–11; 11, с. 40].

До початку ХХІ століття в Україні реабілітація мала яскраво виражений медичний аспект та спрямовувалася переважно на осіб з обмеженими фізичними можливостями (людей з інвалідністю). Сьогодні ж, у зв'язку із загостренням вже означених проблем, а також із окупацією Криму, військовими діями на Сході держави, виникли такі нові категорії населення, як: тимчасово переміщені особи, учасники бойових дій. Це, в свою чергу, призвело до необхідності термінового розвитку соціальної складової реабілітаційного процесу.

На основі аналізу наукових досліджень В.Бурлаки, І.Зверевої, А.Шевцова приходимо до висновку, що реабілітація – це процес, який має на меті допомогти особі досягти оптимального фізичного, інтелектуального, психічного і / або соціального рівня життєдіяльності та підтримувати його [2, с. 9; 3, с. 385]. Погоджуємось із В.Барановим і Т.Мосійчук, що соціальна реабілітація – це комплекс заходів, спрямованих на налагодження чи відтворення порушених або втрачених особою суспільних зв'язків і відносин, формування та відновлення її соціального статусу, забезпечення соціальної адаптації та реалізації у суспільстві, а також досягнення певної соціальної незалежності; це стандартний комплекс методично спроектованих та послідовно впроваджених дій і процедур, результатом яких є налагодження позитивно спрямованої життєдіяльності індивіда, забезпечення його гармонійної взаємодії з соціальним середовищем за рахунок адаптації до нього, реалізації та розвитку у ньому [1, с. 74; 7, с.78; 8; 9].

Як стверджує О.Молчан, метою соціальної реабілітації індивіда є його адаптація до навколишнього середовища, раціональне працевлаштування, адаптація психологічна, відновлення або компенсація втрачених функцій організму, відновлення здоров'я та працездатності, відновлення особистісного та соціального статусу, виховання та розвиток особистості, інтеграція в суспільство [6, с. 59]. Вважаємо, що метою соціальної реабілітації особи є, насамперед, її соціальна інтеграція – процес, який характеризує міру досягнення нею оптимального рівня життєдіяльності та реалізації своїх потенційних здібностей і можливостей у результаті міжособистісної взаємодії в конкретному соціально-культурному просторі та соціальному часі. Що стосується змісту соціальної реабілітації, то він, на нашу думку, полягає у реконструкції соціокультурного оточення особи, допомозі їй у комунікації та навчанні, цілеспрямованій соціально-психологічній роботі з її близькими та родичами; допомозі особі у її професійному самовизначенні, сприянні працевлаштуванню; організації дозвілля та спілкування; виявленні творчих здібностей; охороні прав; медичному, педагогічному, психологічному

патронажі; створенні позитивної громадської думки щодо багатоаспектності проблем реабілітації [13, с. 346].

Виходячи із мети та цілей, до завдань, які покликаний вирішувати соціальний реабілітолог у процесі професійної діяльності, відносимо: профілактику та підтримку здоров'я індивіда, захист його інтересів, розробку та впровадження спеціальних методів освіти та виховання, забезпечення допомоги, інформування про ресурси соціальної реабілітації, інтеграцію зусиль професіоналів щодо забезпечення його ефективної життєдіяльності, зміну ставлення суспільства до людей з проблемами тощо) [5, с. 47].

Виконанню означених завдань сприятимуть такі основні принципи соціальної реабілітації, як:

- 1) здійснення реабілітаційних заходів на початку виникнення проблеми;
- 2) неперервність та постійність проведення реабілітаційних заходів;
- 3) комплексний характер реабілітаційних програм;
- 4) індивідуальний підхід до визначення об'єму, характеру та змісту реабілітаційних дій тощо [1, с. 75].

На сьогоднішній день вченими виокремлено два типи процесу соціальної реабілітації: *перший*, спрямований на повне відновлення потенціалу людських можливостей (правових, матеріальних, фізичних, професійних, культурних); *другий*, напрямлений на часткове відновлення означених можливостей.

Залежно від типу реабілітації та її результатів розрізняють: власне соціальну реабілітацію, соціальну реабілітацію як ресоціалізацію, соціальну реабілітацію як адаптацію чи реадaptaцію [2, с. 81; 6, с. 59].

Щодо проблем соціальної реабілітації, то цілісний системний підхід дозволяє сформулювати їхню багаторівневу структуру. Так, у процесі професійної діяльності соціальному реабілітологу необхідно вирішувати:

1) проблеми індивіда (підтримку його психічного, фізичного та соціального здоров'я, формування особистості, забезпечення емоційної підтримки, організацію навчання, сприяння задоволенню соціальних потреб);

2) проблеми сім'ї (забезпечення фінансової підтримки, створення належних житлових умов, формування навичок (наприклад, догляду за дитиною), вирішення емоційних проблем, подолання соціальної ізоляції);

3) проблеми професіоналів (медичних працівників (профілактику та підтримку здоров'я), педагогів і психологів (розробку та впровадження спеціальних методів освіти й виховання дітей та батьків), соціальних працівників (забезпечення допомоги, інформування про ресурси, сімейну і групову роботу, захист інтересів дітей та сім'ї, інтеграцію зусиль професіоналів), інженерів й виробників (розробку та виготовлення спеціальних засобів для підтримки ефективної життєдіяльності та навчання індивіда, створення спеціальних робочих місць), юристів й представників законодавчої і виконавчої влади (створення та впровадження відповідної системи захисту прав і обов'язків інвалідів та їхніх сімей);

4) проблему суспільства (зміну ставлення до осіб з проблемами та членів їх сімей);



5) проблеми фізичного середовища (зменшення впливів, що зашкоджують здоров'ю та життєдіяльності людини, створення дружнього для людей з проблемами простору) [11, с. 42].

На основі вивчення ряду наукових праць та беручи за основу означені категорії проблем, які покликаний вирішувати соціальний реабілітолог, виділяємо такі види соціальної реабілітації:

– психологічна (включає психіатричну), що спрямована на подолання у свідомості особи уявлення про безвихідь її становища, відновлення запасних сил організму, формування впевненості та мотивації щодо подолання почуття тривоги, страху чи провини, психологічних комплексів, невпевненості у своїх силах, зміцнення активної, діяльної особистісної позиції;

– педагогічна (включає освітню), яка передбачає навчання, виховання та всебічний розвиток, у першу чергу, осіб з розумовими обмеженнями, створення умов для розвитку їх потенційних можливостей. Її складовими є різні форми підготовки особистості до життя у суспільстві та сім'ї, окремі напрями її професійної орієнтації та навчання певних видів трудової діяльності;

– професійна (включає трудову) – система заходів, спрямованих на відновлення людиною втрачених професійно важливих якостей, необхідних для її повернення до трудової діяльності у тій сфері, що найбільш придатна для неї відповідно до її індивідуальних можливостей. Як правило, у процесі професійної реабілітації відбувається розвиток професійно важливих якостей та умінь для сфери діяльності, відмінної від тієї, у якій раніше працювала людина [3, с. 388; 5, с. 94; 6, с. 62; 11, с. 43].

При цьому, ми підтримуємо думку ряду вчених про те, що медична (включно лікувальна, оздоровча та фізична) реабілітація, як і соціальна, є видом цілісного процесу реабілітації. Адже медична реабілітація – це галузь медичної науки, яка вивчає механізм дії фізичних лікувальних чинників, обґрунтовує та створює технології відновлювального лікування, оцінює ефективність медичної реабілітації дорослих та дітей з різноманітною патологією [3, с. 388; 5, с. 74; 10].

Виходячи із мети, цілей і завдань соціальної реабілітації у цілому, її змісту та особливостей – як виду професійної діяльності, вважаємо за необхідне розглянути детальніше процес професійної підготовки кваліфікованих соціальних реабілітологів. Зазначимо, що різноманітні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної сфери широко висвітлені у наукових роботах С. Грищенко, І. Доброскок, І. Зверєвої, А. Капської, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук, В. Савченка, С. Харченка та інших науковців. Проте специфіка підготовки майбутніх спеціалістів у галузі соціальної реабілітації залишається сьогодні малодослідженою.

Погоджуємось із думкою О. Карпенко про те, що професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [4, с. 12]. Виходячи із проблем, які повинен вирішувати професіонал у сфері соціальної реабілітації, метою його професійної підготовки є: 1) систематизація знань (про теоретичні засади соціальної реабілітації; специфіку реабілітаційної роботи з різними соціальними групами; види та рівні реабілітаційної роботи; вимоги до фахівця, який здійснює соціальну реабілітацію); 2) формування

умінь (надавати допомогу особам, які потребують соціальної реабілітації та адаптації; здійснювати реабілітаційну роботу з різними соціальними групами; налагоджувати зв'язки з усіма можливими суб'єктами реабілітаційної допомоги) і навичок (соціально-психологічного і ситуаційного аналізу; діагностики умов і рівня життєдіяльності різних соціальних категорій і груп населення; презентації своїх ідей перед різними групами; написання звітів, проектних заявок); 3) наявність необхідних особистісних професійних якостей (відповідних психофізіологічних характеристик (психічних процесів і станів, емоційних й вольових проявів); психологічних якостей, що характеризують соціального реабілітолога як особистість (самоконтроль, самокритичність, самооцінка власних вчинків, стресовитривалість); психолого-педагогічних якостей, від яких залежить особиста привабливість фахівця (комунікабельність, емпатійність, атрактивність, красномовність, креативні здібності (творчість спеціаліста) та ціннісно-мотиваційний аспект (морально-етичні орієнтири) [3, с. 267; 4, с.12–13; 12, с. 211].

Оскільки професія соціального реабілітолога відноситься до надзвичайно актуальних й складних (виходячи із категорій клієнтів і проблем, які постають перед фахівцем), професійна освіта у цій галузі призначена вирішувати такі основні завдання: за короткий термін підготувати умілих, грамотних, освічених фахівців соціальної реабілітації; виховати їх високоморальними, гуманними, готовими до надання максимальної допомоги під час кризи, готовими сприяти відновленню оптимального рівня організації життєдіяльності клієнта. Саме тому у підготовці спеціалістів з соціальної реабілітації слід застосовувати найбільш прогресивні навчальні технології та підходи [1, с. 76; 12, с. 212].

Результатом процесу професійної підготовки майбутнього соціального реабілітолога є його професійна готовність, яку ми визначаємо як сукупність взаємопов'язаних рис (особистісних, професійних, спеціальних), уміння застосовувати їх у процесі соціальної реабілітації, досконале володіння теоретичними знаннями і практичними навичками, здатність творчо вирішувати проблеми, нести відповідальність за наслідки своєї роботи, а також професійне зростання шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти [3, с. 388; 12, с. 212; 8; 9].

Професійна готовність соціального реабілітолога виражається передусім у її стабільності, в ефективному індивідуальному стилі та характеризується об'єктивними (визначаються відповідністю професії, особистим внеском у соціальну практику, здатністю ефективно розв'язувати проблеми клієнта, надавати допомогу різним групам населення, рівнем фахових знань, умінь і навичок) й суб'єктивними показниками (залежать від особливостей перебігу основних психічних процесів, сформованості комунікативних навичок, уміння діяти у складних і неординарних фахових ситуаціях) [4, с. 130].

На нашу думку, професійна готовність, як інтегральна характеристика діяльності фахівця з соціальної реабілітації, включає три компоненти: 1) когнітивний – володіння спеціальними знаннями; 2) діяльнісний – здатність до їх реалізації на практиці через сформовану систему спеціальних умінь і навичок; 3) аксіологічний – інтеріоризація системи професійних цінностей

реабілітаційної практики як норми професійної діяльності, що була засвоєна під час професійно-практичної підготовки студентів [12, с. 213].

Таким чином, професійна готовність фахівця соціальної реабілітації – це поєднання знань, умінь, навичок та досвіду, що формується у процесі професійної підготовки майбутнього спеціаліста.

На основі аналізу ряду нормативних документів, наукових досліджень та практичного досвіду можемо констатувати, що професійна підготовка майбутнього соціального реабілітолога повинна взаємопогоджувати такі компоненти, як: теоретичну й практичну підготовку із суспільних наук, педагогічних, психологічних і спеціальних дисциплін, навчальних та виробничих практик, волонтерської діяльності, що логічно об'єднуються в підсистеми: загальнопрофесійну, загальнокультурну та спеціальну (власне предметну) [4, с. 21; 11, с. 42]. Усі ці компоненти тісно пов'язані між собою і сприяють: формуванню у студентів стійкої професійно-орієнтованої мотивації до оволодіння професійно значимими знаннями, уміннями і навичками; організації поглибленої теоретичної підготовки; наближенню професійної підготовки фахівців до майбутньої професійної діяльності, шляхом використання активних форм та методів навчання, спеціально спрямованих практик та волонтерської роботи. Розмаїття форм і методів підготовки дозволяє уникнути консерватизму в навчанні та безпосередньо впливає на якість і рівень професіоналізму майбутніх фахівців соціальної реабілітації [4, с. 317].

Нами виокремлено такі три основні етапи професійної підготовки майбутнього соціального реабілітолога (з освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр»): орієнтаційний, теоретичний, практичний (діяльнісний) [13, с. 347].

На кожному із цих етапів студенти опановують відповідні навчальні дисципліни та проходили ряд практик. Так, на орієнтаційному етапі майбутні фахівці вивчають: Вступ до спеціальності, Соціальні основи розвитку особистості, Соціальну демографію, Соціальну педагогіку, Систему закладів соціальної реабілітації в Україні, Етику професійної діяльності, Основи професійної комунікації та проходять Ознайомлювальну практику. У ході теоретичного етапу студенти вивчають Соціологію, Теорію і практику соціальної роботи, Соціальні ризики, Ресоціалізацію і соціальну корекцію, Соціально-середовищну орієнтацію, Соціальну реабілітацію, а також детально знайомляться з Психологічною, Педагогічною, Професійною та Медичною реабілітацією, проходять навчальну практику в закладах соціальної реабілітації. На заключному, діяльнісному етапі, майбутні реабілітологи вивчають: Технології соціальної роботи, Захист прав клієнта соціальної реабілітації, Соціальну діагностику і профілактику, Соціальну терапію, Соціальний супровід, Соціальний патронаж, Соціальну експертизу, Соціальну роботу в громадських і релігійних організаціях, Організацію дозвілля, Теоретичні і прикладні засади менеджменту та проходять кваліфікаційну практику за місцем майбутнього працевлаштування.

Враховуючи визначені компетентності фахівця соціальної реабілітації, вважаємо, що для отримання освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» означеного напрямку підготовки студенти повинні опанувати: Світові моделі та

стандарти соціальної роботи, Методологію і методи досліджень у соціальній роботі, Моделювання соціальних процесів, Аксіологію соціальних відносин, Правове регулювання соціальних відносин, Професійне втручання в кризових ситуаціях, Тренінгові технології в соціальній реабілітації, Соціальний фандрайзинг, Тайм-менеджмент, Технології соціальної реабілітації (на вибір – дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; людей з інвалідністю; жертв насилля; учасників бойових дій та членів їх сімей; безробітних; внутрішньо переміщених осіб; осіб з девіантною поведінкою; хворих на алкоголізм, наркоманію, СНІД та ВІЛ-інфікованих тощо). Окрім того, магістранти вивчають Соціальну роботу з людьми похилого віку та проходять реабілітаційну і переддипломну практики.

На основі детального аналізу різних підходів науковців до трактування педагогічних умов ефективності процесу професійної підготовки у цілому, нами було визначено такі педагогічні умови ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної реабілітації, як: 1) формування стійкої професійно-орієнтованої мотивації до опанування професійно значимих знань, умінь і навичок; 2) організація педагогічного процесу, спрямованого на розвиток професійної готовності майбутнього фахівця до роботи з різними категоріями осіб; 3) наближення професійної підготовки студентів до практичної діяльності, шляхом використання у процесі навчання активних форм, методів, прийомів та інноваційних засобів; 4) розробка відповідного організаційно-методичного забезпечення для формування у майбутніх соціальних реабілітологів професійної компетентності щодо означеного виду професійної діяльності [3, с. 425; 4, с. 119; 11, с. 46].

Окрім того, на основі досвіду викладацької роботи нами обґрунтовано критерії та уточнено показники ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної реабілітації, а саме:

– *особистісний критерій*, який передбачає: прагнення майбутнього фахівця займатись улюбленою справою; його спрямованість на досягнення позитивного результату роботи; сформованість у нього психологічних, морально-етичних, вольових й професійно-операційних якостей; здатність організовувати та успішно здійснювати професійну діяльність;

– *знанневий критерій*, що охоплює: якість виконання контрольних робіт; загальну успішність; уміння працювати з науковою, навчально-методичною, спеціальною літературою та документацією;

– *діяльнісний критерій*, який включає: здатність до професійної діяльності у цілому та якість виконання завдань й обов'язків фахівця соціальної реабілітації зокрема [13, с. 348].

Проведений аналіз процесу професійної підготовки майбутніх соціальних реабілітологів дав змогу виявити як позитивні сторони підготовки, так і її недоліки. До позитивних сторін відносимо: здійснення цілеспрямованого процесу розробки й реалізації єдиних педагогічних вимог до загальноосвітньої підготовки студентів; результативність навчання, що досягається шляхом активізації навчального процесу, використання й впровадження в навчальний процес активних технологій, форм і методів навчання (диференційоване,

інтегроване навчання, наукова, індивідуальна та самостійна робота, лекції-інформації, проблемні лекції, лекції-візуалізації, лекції із запланованими помилками, практико-орієнтовані семінари, інтерактивні заняття, диспути, індивідуальні практикуми, конференції, дискусії, круглі столи, зустрічі з фахівцями, презентації, наукові проекти, конкурси, ігротеки, тематичні дні, тренінги, консультування, фестивалі, благодійні акції, проекти, відео лекторії, волонтерство тощо). Поряд з цим, недоліками підготовки майбутніх фахівців соціальної реабілітації вважаємо: відсутність цілеспрямованого професійного відбору абітурієнтів; недостатність підручників та посібників з соціальної реабілітації та її різновидів (психологічної, педагогічної та професійної реабілітацій); відсутність соціального замовлення на конкретні робочі місця з чітко сформульованими вимогами до знань і умінь майбутнього соціального реабілітолога, а також відсутність спільних планів професійної підготовки з організаціями-роботодавцями.

Саме тому, до шляхів оптимізації процесу професійної підготовки фахівців соціальної реабілітації відносимо:

- 1) побудову педагогічного процесу на засадах особистісно-діяльнісного підходу;
- 2) професійну спрямованість змісту усіх дисциплін;
- 3) залучення майбутніх фахівців соціальної реабілітації до науково-дослідної діяльності у відповідній галузі;
- 4) планування та управління самостійною роботою студентів, її творче спрямування;
- 5) організацію різноманітної позааудиторної роботи зі студентами, спрямованої на систематизацію знань, формування умінь і навичок професійної діяльності;
- 6) наступність у діяльності викладачів щодо реалізації мети й виконання завдань професійної підготовки соціальних реабілітологів;
- 7) посилення взаємодії з державними та недержавними установами й організаціями, які здійснюють соціальну реабілітацію різних категорій осіб;
- 8) підвищення кваліфікації викладачів, які навчають майбутніх реабілітологів;
- 9) виявлення можливостей застосування закордонного досвіду професійної підготовки соціальних реабілітологів на сучасному етапі розвитку професійної освіти в Україні.

Таким чином, діяльність соціального реабілітолога спрямовується на надання своєчасної та ефективної соціальної, психологічної, педагогічної, корекційної допомоги особі та її оточенню, організацію реабілітаційного процесу відповідно до особливостей ситуації. Професійна підготовка фахівців соціальної реабілітації є складним багатограним процесом формування особистості професіонала, що забезпечується усіма наявними в освітньому закладі засобами і передбачає готовність особистості до означеного виду професійної діяльності. У перспективі варто, на наш погляд, проаналізувати вітчизняний та закордонний досвід професійної підготовки майбутніх

реабілітологів і дослідити можливості його використання на сучасному етапі розвитку професійної освіти.

### Література:

1. Баранов В. В. Соціальний педагог у закладі соціальної реабілітації: основні напрямки діяльності / В. В. Баранов // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 6. – С. 74–78.
2. Вступ до абілітації та реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності: [навчально-методичний посібник] / Л. Б. Лյондквіст, В. В. Бурлака, А. Г. Шевцов [та ін.]. – К.: Герб, 2007. – 288 с.
3. Зверева І. Д. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. – 536 с.
4. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / О. Г. Карпенко – Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Коло; Дрогобич, 2007. – 374 с.
5. Ляшенко В. І., Петров Р. М., Бесова В. В. Термінологічний словник учителя-реабілітолога / За заг. ред. В. І. Ляшенко. – Миколаїв, 2007. – 146 с.
6. Молчан О. І. Сутність поняття «соціально-культурна реабілітація молодих інвалідів» / Олена Іллівна Молчан // Вісник КНУКіМ: Зб. наук. праць / Київський національний університет культури і мистецтв. – К., 2001. – Вип. 5. – С. 59–72.
7. Мосійчук Т. Є. Поняття соціальної реабілітації та його соціологічне обґрунтування. Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики / Тетяна Євгенівна Мосійчук / Міжвузівський збірник. – Випуск 6-7. – Одеса : Астропринт, 2000. – С. 77–86.
8. Петько Л.В. Вивчення гендерних ролей та взаємовідносин у сім'ї зі студентами ВНЗ на практичних заняттях з іноземної мови / Л.В.Петько // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. праць [за ред. А.Й.Капської]. – Вип. 14 (частина II). – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2012. – С. 112–123. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7871>
9. Петько Л.В. Стимулювання готовності майбутніх соціальних педагогів до виховної роботи у процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ (на прикладі кінофільму «Звуки музики» («The Sound of Music»), США, реж. Уайз, 1965 р.) / Л.В.Петько // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому середовищі: зб. наук. праць № 9 (11). – К. : Університет «Україна». – 2012. – С. 84–95.
10. Петько Л.В. Особистість. Соціум. Навчальне середовище / Л.В. Петько // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький дер.пед.ун-тет імені Г.С.Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 35. – С. 101–109. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7918>
11. Олексюк Н.С. Професійна підготовка фахівців соціальної реабілітації в Україні як вимога часу / Н. С. Олексюк // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, № 6 (303) жовтень 2016. – Частина III. – Старобільськ, 2016. – С. 40–47.
12. Oleksiuk N. Professional training of specialists of social rehabilitation with military and their families / N. Oleksiuk // Economics, management, law: challenges and prospects: Collection of scientific articles. – Discovery Publishing House Pvt. Ltd., New Delhi, India, 2016. – P. 211–214. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10738>
13. Oleksiuk N. Theoretical bases of professional training of social rehabilitation specialists on the disabled in Ukraine / N. Oleksiuk // Prospects for development of education and science: Collection of scientific articles. – Academic Publishing House of the Agricultural

- University Plovdiv, Bulgaria, 2016. – P. 346-348. URI  
<http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10894>
14. Oleksiuk N. Role socialni rehabilitaci mladistveho pachatele v procesu resocializaci. / N. Oleksiuk // Modern Science – Moderni veda. – Praha. – Ceska Republika. – 2016. – № 2. – P. 142–148.

# ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ: СУТНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Паньків Л. І.

кандидат педагогічних наук, доцент

*Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова*

**Постановка проблеми.** Розвиток сучасної мистецької освіти в Україні характеризується поліфонічністю співіснування різних педагогічних концепцій і парадигм в єдиному освітньому просторі, що орієнтують на «розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури» [16, с. 6]. Так, у теорії мистецького навчання активно розробляються вченими та впроваджуються на практиці *гуманістичний* (І.Зязюн, І.Бех, С.Горбенко, Н.Гузій, О.Олексюк, О.Отич, О.Ростовський та ін.), *культурологічний* (О.Рудницька, О.Падалка, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.), *аксіологічний* (В.Бутенко, В.Дряпіка, О.Реброва та ін.), *акмеологічний* (В.Федоришин, О.Устименко-Косоріч та ін.), *компетентнісний* (Т.Бодрова, К.Завалко, В.Лабунець, М.Михаськова, Д.Юник та ін.), *творчо-діяльний* (А.Козир, Л.Куненко, Л.Масол, О.Михайліченко, Л.Петько, О.Хижна, В.Холоденко ) та інші підходи, що забезпечують методологічну основу різних методик, спрямованих на творчий розвиток особистості засобами мистецтва. Означені підходи є базовими у мистецькій освіті, акцентують різні аспекти педагогічного процесу: спрямованість на особистість і визнання Людини найвищою цінністю; розгляд особистості як частини і носія культури; окреслення її духовних цінностей та орієнтирів; визнання можливостей саморозвитку; визначення знаннєвої основи розвитку людини та практичних умінь для самореалізації у сучасному мінливому світі; пріоритет творчої діяльності у навчальному процесі.

Входження України до європейського освітнього простору актуалізує проблему технологізації навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим

модернізація мистецької освіти передбачає розробку та впровадження технологічного підходу. Це зумовлено тим, що технологічний підхід сприяє цілеспрямованому синтезу методів навчання і виховання молоді, відкриває нові можливості для методичної варіативності в організації особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу. Саме технологічний підхід, на переконання провідних вчених-педагогів (В.Бондар, О.Пехота, О.Пометун, О.Савченко, Г.Селевко, С.Сисоєва та ін.), забезпечує чітку організацію навчально-виховного процесу відповідно до визначеної мети, впровадження нових, більш ефективних форм та методів навчання й виховання учнів. В мистецькій освіті технологічний підхід має кардинально інноваційний характер, оскільки уможливорює конкретизацію змісту та форми навчального процесу, спрямованого на творчий розвиток особистості, її індивідуальності, гуманістичного сприймання навколишнього світу.

*Мета статті* – розкрити сутність технологічного підходу в мистецькій освіті та перспективи його використання у навчально-виховному процесі.



**Виклад основного матеріалу.** Зазначимо, що поняття технологічного підходу в галузі освіти з'явилося в середині ХХ століття на основі програмованого навчання, характерними ознаками якого було чітке формулювання навчальної мети і послідовне її досягнення. Нині технологічний підхід у сфері педагогічної теорії і практики визначається як орієнтація навчально-виховного процесу на гарантований освітній продукт заданого зразка (С.Бондар, С.Гончаренко, О.Пехота, О.Пометун, О.Савченко, Г.Селевко, С.Сисоєва, П.Сікорський та ін.). Аналіз наукових джерел та педагогічної практики показав, що технологічний підхід уможливує конструювання навчального процесу на основі функціонування системи «педагог – середовище – учень» у визначених умовах навчання із врахуванням специфіки конкретного навчального предмета, забезпечує інтенсифікацію навчальної діяльності, а тому набуває пріоритетності в освіті майже у всіх країнах світу.

Технологічний підхід орієнтує на модернізацію традиційного навчання з переважаючою репродуктивною діяльністю учнів, уможливує широкий розвиток їх можливостей, породження нових знань, способів дій, особистісних смислів через побудову «технологічного» процесу з чітко фіксованими, детально описаними очікуваними результатами.

У сучасній науково-педагогічній літературі [1; 3; 5; 17; 18; 19] подаються такі основні характеристики технологічного підходу: 1) постановка діагностичної мети (з визначенням рівня засвоєння); 2) об'єктивний контроль ефективності навчання і визначення рівня досягнення поставленої мети; 3) досягнення кінцевого результату з точністю не менше 70%.

Звісно, технологічний підхід вимагає визначення узагальненої інваріантної ознаки педагогічної технології. Для визначення її сутнісних характеристик, перш за все, з'ясуємо зміст самого поняття «технологія» та його трактування у педагогічній науці.

Згідно довідкової літератури, слово «технологія» походить від грецьких «*techne*» поняття, вчення і «*logos*» – майстерність, мистецтво. Більшість дослідників трактує означену дефініцію як «знання про майстерність» [16; 18]. Словник української мови та педагогічний словник пропонують дефініцію «*технологія*» як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь [8].

Загалом, технологія як феномен є важливою складовою історії людства, формою вираження інтелекту, сфокусованого на розв'язанні важливих проблем буття, синтезом розуму і здібностей людини.

Нагадаємо, що розробка та впровадження педагогічних технологій у зарубіжній та вітчизняній теорії та практиці пов'язане з іменами Б.Блума, Д.Брунера, Дж.Керола, С.Сполдінга, Д.Хамбліна, Ю.Бабанського, В.Беспалька, Ю.Васькова, І.Волкова, П.Гальперина, В.Давидова, В.Короткова, М.Кларіна, Б.Ліхачова, В.Монахова, О.Пехоти, Г.Селевка, Н.Щуркової, А.Алексюка, В.Бондаря, В.Лозової, І.Підласого, А.Фурмана та ін.

Зазначимо, що ідея технологізації навчання пройшла досить тривалий шлях у педагогічній науці. Ще на межі ХVI–ХVII ст. видатний чеський мислитель-гуманіст, педагог, громадський діяч Я.А.Коменський (1592–1670)

відстоював технологічні аспекти навчання, прагнув відшукати такий порядок організації навчально-виховного процесу, який призводить до отримання позитивних результатів. Елементи технологічного підходу відображалися в працях багатьох видатних педагогів минулого, таких як А.Дистервег, Й.Песталоцці, А.Макаренко, В.Сухомлинський та ін. Відстоювали ідеї технологізації навчального процесу засновники прагматичної психології та педагогіки І.Джеймс, С.Холл, Р.Торндайк, а також представники «індустріальної педагогіки» Ф.Тейлор, Ф.Гільберт.

Однак, технологізація навчального процесу довгий час була і предметом гострих суперечок та дискусій. Так, представники «педагогіки творчості» (Ф. Гансберг, Е.Лінде, Г.Шаррельман) засуджували спроби впливти на неповторну особистість дитини за допомогою технології. Будучи переконаними, що до кожної особистості дитини необхідно добирати індивідуальні засоби виховання, вони не визнавали ідеї і можливості створення педагогічної технології, яка могла б стати ключем до душі дитини.

Також заперечували можливість «технологізувати» педагогічний процес Л.Толстой, К.Вентцель, Л.Шлегер (прихильники «вільного виховання»), які пропагували ідею створення особливого дитячого світу, «пробудження душі дитини», прагнення зберегти в людині оригінальність і яскравість дитинства, а успішність чи неуспішність роботи навчального закладу оцінювали не на підставі використовуваних технологій, а зважаючи на творчу спрямованість особистості педагога, на створений ним клімат у процесі навчання й виховання.

Термін «технологія» тривалий час залишався поза межами понятійного апарату педагогіки, відносився до технократичної мови. Хоча його буквально значення («вчення про майстерність») не суперечить педагогічним завданням: прогнозуванню, проектуванню педагогічних процесів. Причому, уявлення про технологізацію навчання актуалізувалися і більш конкретизувалися у ХХ ст. з впровадженням досягнень технічного прогресу в різні сфери теоретичної і практичної діяльності.

Згідно даних науково-педагогічних досліджень [8; 18], вперше термін «педагогічна технологія» згадано на початку ХХ століття у наукових працях із педології (М.Басов, В.Бехтерев, С.Шацький). Як комплексна наука про дитину, педологія (грец. pais (paidos) – дитина і logos – слово, вчення), за задумом її засновників, мала стати антропологічною базою педагогіки. Тоді ж розповсюджувалося й поняття «педагогічна техніка» – сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять. Елементами педагогічної технології педологи вважали також уміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням, використовувати наочні посібники.

У 20-х роках ХХ ст. послідовно впроваджував в життя ідею виховання як технологічного процесу видатний український педагог А.Макаренко. Педагог вважав своїм завданням розробити технологію виховання громадянин. Думки педагога з цього приводу відображені у його всесвітньо відомій «Педагогічній поемі».

З початку ХХ століття до сьогодення технологічний підхід в освіті пройшов еволюційний розвиток. Сьогодні поняття «педагогічна технологія»

стійко увійшло у науковий обіг категорій педагогіки і розуміється як цілісний процес, що виражає шляхи і засоби досягнення цілі навчання і виховання. Аналіз науково-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дозволив виокремити такі підходи до трактування категорії «педагогічна технологія»: 1) як цілісний процес постановки цілей, оновлення навчальних планів і програм, оцінювання педагогічних систем і формулювання нових цілей, як тільки стає відомою інформація про ефективність системи (С.Сполдінг); 2) як алгоритмізація діяльності вчителів та учнів на основі проектування всіх навчальних ситуацій (Л.Фрідман, Ф.Фрадкін, С.Кашелев); 3) як опис-проект процесу формування особистості (В.Беспалько); 4) як науково обґрунтований процес ефективного здійснення педагогічної дії (В.Сластенин, І.Ісаєв, А.Мищенко, Є.Шиянов); 5) як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір мі комонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів (Л.Гребенкіна, Л.Байкова); 6) як організаційно-методичний інструментарій навчально-виховного процесу (В.Безрукова); 7) як опис процесу досягнення запланованих результатів навчання; (І.Волков; О.Пехота); 8) як комплексний інтегративний процес, який містить ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем, що охоплюють всі аспекти засвоєння знань, планування, забезпечення, оцінювання та управління розв'язанням цих проблем (асоціація з педагогічних комунікацій і технологій США).

Відтак, на основі вивчення та аналізу наукової літератури із означеної проблеми [12; 13; 14; 20; 21; 22; 23], можемо стверджувати, що педагогічна технологія відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета. Вона є близькою до окремої методики, оскільки визначає сукупність методів і засобів для реалізації визначеної мети навчання. Однак, відмінність її полягає у тому, що технологія досліджує найраціональніші шляхи навчання, є системою принципів і способів, що застосовуються у навчанні, і як реальний процес навчання, спрямований на отримання прогнозованого результату.

Сутність педагогічної технології виявляється через систему необхідних і достатніх елементів, пов'язаних між собою внутрішньою логікою. Тож, структура будь-якої педагогічної технології включає: 1) концептуальну основу з філософським, психологічним, педагогічним обґрунтуванням цілей; 2) змістовну частину: мета навчання (загальна і конкретна); зміст навчального матеріалу; 3) процесуальну частину – технологічний процес: організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності учнів, методи і форми роботи вчителя, діяльність учителя з керування процесом засвоєння матеріалу, діагностика навчального процесу.

Причому, у мистецькій освіті розробка педагогічних технологій має інноваційний характер, оскільки повинна забезпечити результативність формування духовного світу особистості, її творчого потенціалу, естетичного смаку, ціннісних орієнтацій тощо [9; 10; 11; 15].

Незважаючи на цілісність процесу мистецької освіти, вважаємо за доцільно виокремити технології мистецького навчання і технології мистецького

виховання з тим, щоб конкретизувати мету, форми та методи педагогічної роботи. Розподіл педагогічних технологій у мистецькій освіті на навчальні й виховні дає підстави визначити їх окремі характеристики, а саме: системність, науковість, концептуальність, відтворюваність, діагностичність, ефективність, вмотивованість, алгоритмічність, інформаційність, оптимальність та ін.

При цьому кожна з них орієнтується на такі позиції: 1) розвиток особистості учня проявляється тоді, коли він проявляє активність; 2) взаємодія педагога з учнем має відбуватися на рівні сучасної культури й відповідно до мети навчально-виховного процесу; 3) взаємодія вчителя й учня має відбуватися на суб'єкт-суб'єктному рівні.

На сучасному етапі розвитку мистецької освіти особливого значення набуває розробка і впровадження в навчально-виховний процес *інтегративних технологій* мистецького навчання, що зорієнтовані на систематизацію та взаємопроникнення знань учнів з різних предметів художнього циклу, розвиток творчого мислення, творчих здібностей, формування уявлень про цілісність художньої картини світу.

Зазначимо, що слово «інтеграція» (від лат. *integrum* - ціле, *integratio* - відновлення) означає «поєднання, взаємопроникнення». Це процес об'єднання будь-яких елементів (частин) в одне ціле. Процес взаємозближення й утворення взаємозв'язків. Інтеграційні процеси пронизують змістові лінії вивчення мистецтва, усвідомлення взаємозв'язків його різновидів, осмислення стильових і жанрових особливостей та ін. і пов'язуються з народженням якісно нових аспектів, перетворенням об'єктів, що вивчаються з утворенням та взаємопроникненням їх взаємозв'язків, уможливлючи осмислення їх функціонування в цілісній художній картині світу.

Інтеграція мистецтв, як естетичне явище, акумулює різні елементи художньої мови, надаючи їм цілісність та гармонійність. За даними низки досліджень [5; 6; 8], емоційний вплив мистецтва на реципієнта значно посилюється за умови органічного злиття різних видів художньої діяльності, засвоєння сукупності художньо-виражальних засобів і прийомів створення художнього образу [9; 14; 22].

Л. Масол, називаючи інтегративну технологію механізмом «особистісної самоорганізації хаосу», підкреслює її належність до «інноваційного поля розуміння і тлумачення освіти загалом і мистецької освіти зокрема». Саме інтеграція, на переконання автора, допомагає учневі «організувати хаос у собі», і завдання вчителя полягає не в тому, щоб дитина механічно засвоювала надані знання, а, навпаки як можна швидше пододала в собі цей хаос, тобто інтегрувала «нові уявлення, факти, вміння з попереднім особистим життєвим і естетичним досвідом» [5].

Близькою до технології інтегративного навчання є технологія *комплексності вивчення художніх образів мистецтва*, що спрямовується на поглиблення знань учнів щодо специфіки художньо-образної мови кожного з видів мистецтва та розуміння її цілісності, розширення мистецького тезаурусу (єдність універсальних понять: ритм, форма, динаміка, композиція тощо) та формування емоційно-естетичного ставлення учнів до художніх образів

(проведення художніх паралелей між художніми образами різних видів мистецтва та дійсністю, стимулювання учнів до особистісного переживання їх змісту, активізація художніх вражень та досвіду художнього спілкування). Дана технологія передбачає використання таких методів: проведення художніх паралелей; співставлення та порівняння художніх образів різних видів мистецтв; змістових порівнянь та узагальнень у процесі сприймання мистецтва. Технологія передбачає використання як урочних, так і позаурочних форм роботи, групових та індивідуальних занять.

Технологія реалізується у процесі теоретичного вивчення категоріального апарату мистецтва, усвідомлення та сприйняття учнями художнього змісту мистецьких творів та у практичній художньо-творчій діяльності.

Особливе значення в мистецькій освіті має технологія *естетичного виховання*, яка є елементом безперервної художньо-естетичної освіти, включає: процес гармонійного розвитку особистості, духовного збагачення, розкриття творчого потенціалу, здібностей. Вона забезпечує навчання учнів різних видів мистецтва, передбачає здобуття практичних навичок. Концептуальна частина та зміст даної технології визначається цілями мистецької освіти – виховання естетичних потреб учнів, смаку, відчуття краси в мистецтві та оточуючому світі.

Загальна мета естетичного виховання конкретизується в основних завданнях, що інтегрують навчальні, виховні й розвиваючі аспекти: збагачення емоційно-естетичного досвіду, формування культури почуттів, розвиток загальних та художніх здібностей, художньо-образного мислення, універсальних якостей творчої особистості; виховання в учнів естетичного ставлення до дійсності та мистецтва, світоглядних уявлень і ціннісних художніх орієнтацій, розуміння учнями зв'язків мистецтва з природним і предметним середовищем, життєдіяльністю людини, зокрема сучасною технікою, засобами масової інформації; виховання здатності сприймати та інтерпретувати художні твори, висловлювати особистісне ставлення до них, аргументуючи свої думки та оцінки; розширення і збагачення художньо-естетичного досвіду, опанування художніми вміннями та навичками в практичній діяльності, формування художньої компетентності – здатності керуватися набутими художніми знаннями та вміннями, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями та власними духовно-світоглядними позиціями; формування системи знань та уявлень про сутність, види та жанри мистецтва, особливості художньо-образної мови мистецтв – музичного, візуального, хореографічного, театрального, екранного; виховання художніх інтересів, смаків, морально-естетичних ідеалів, потреб у художньо-творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні відповідно до індивідуальних можливостей та вікових етапів розвитку, формування навичок художньої самоосвіти та самовиховання.

**Висновки.** Отже, розглянуті технології є загальними і характерними для сучасного бачення розвитку мистецької освіти у навчальних закладах різного типу з різновіковими групами учнів. Мистецькі навчальні і виховні технології передбачають використання комплексу педагогічних заходів і процедур

відповідно до мети та процесуальних алгоритмів, що ґрунтуються на принципах особистісно-діяльнісного підходу до організації загальної мистецької освіти та її технологічного супроводу.

Таким чином, модернізація мистецької освіти в Україні визначає пріоритетність технологічного підходу в організації навчально-виховного процесу. Розробка технологій мистецького навчання і виховання спрямовує зміст, форми і методи педагогічної роботи на очікуваний результат відповідно до поставленої мети. Результативність педагогічної роботи згідно концепту технологічного підходу визначає його перспективність, зокрема у мистецькій освіті.

### Література:

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В. П.Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 804 с.
2. Бодрова Т.О. Практична підготовка майбутніх педагогів-музикантів: суб'єктний вимір / Т.О.Бодрова// Науковий часопис Національного педагогічного ун-ту імені М.П.Драгоманова. – Серія 14. – Теорія та методика мистецької освіти: зб.наук. пр. – 2014. – Вип. 16 (21). –Ч. 1. – С.41–46.
3. Бутенко В.Г. Художньо-естетична освіта молоді та шляхи її модернізації / В. Г. Бутенко // Вісник Запорізького національного університету : зб. наук. ст. Серія : Педагогічні науки / голов. ред. Л. І. Міщик. – 2005. – С. 18–23.
4. Гребінник Л.В. Німецька мова для вступників до магістратури зі спеціальностей: 8.02020401 «Музична педагогіка і виховання», 8.02020701 «Музичне мистецтво» (за видами), 8.02020201 «Хореографія» (за видами): навч. посіб. для студентів, бакалаврів, аспірантів ВНЗ. – [2-е вид., доп. і випр.]. / Л.В.Гребінник, Л.В.Петько ; за ред. А.Г.Болгарського, В.І.Гончарова. – К. : Ун-т «Україна», 2012. – 163 с.
5. Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості / І.А.Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / за ред. Н.Г.Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
6. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика / Л.М.Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
7. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М.Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
8. Педагогічний словник / [за ред. М.Д. Ярмаченка]. – К. : «Педагогічна думка», 2001. – 514 с.
9. Петько Л.В. Активізація творчого розвитку особистості учнів як фактор педагогічної майстерності вчителя іноземної мови / Л.В.Петько // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – № 2. – С. 99–103.
10. Петько Л.В. Виховний і професійний аспекти музично-педагогічної спрямованості навчання іноземної мови студентів ВНЗ у системі музично-педагогічної освіти / Л.В.Петько // Музика та освіта. – 2013. – № 3. – С. 14–18.
11. Петько Л.В. Впровадження української національної ідеї в процес іншомовної освіти майбутніх педагогів / Л.В.Петько // Вища освіта України. – 2013. – № 2. – С. 68–74. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7829>
12. Петько Л.В. Професійно орієнтовані технології навчання ІМ як засіб формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л.В.Петько // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: зб. наук. праць. – 2015. – Вип. 18. – С. 175–184. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8391>

13. Петько Л.В. Робота над піснею в курсі англійської мови як один із засобів професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей ВНЗ / Л.В.Петько // Іноземні мови. – 2011. – № 1 – С. 44–48.
14. Петько Л.В. Формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету для студентів спеціальності «Музичне мистецтво» (на прикладі вірша Мері Ховітт «Павук і Муха») // Л.В.Петько // Наукові записки Бердянського держ. пед. ун-ту. Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Вип. 1. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2016. – С. 184–190.
15. Петько Л.В. Шляхи формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів мистецьких спеціальностей ВНЗ у процесі фахової підготовки / Л.В.Петько // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – Випуск 6. – Ч. 3. – С. 57–62.
16. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посібник/ Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
17. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / за ред. В.І. Бондаря. – Луганськ: Альма Матер, 2003. – 436 с.
18. Якса Н.В. Основи педагогічних знань: навч. посіб. / Н.В.Якса. – К. : Знання, 2007. – 375 с.
19. Pankiv L. Axiological Aspects of Senior Pupils' Art Education / L.Pankiv // Intellectual Archive. – Toronto : Shiny World Corp., 2015. – Vol. 4, No 6. – PP. 132–141.
20. Pankiv L. Methodological approaches of senior pupils' artistic orientations formation for system to out-of-school education / L.Pankiv // Economics, management, law: problems of establishing and transformation: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. – Al-Ghurair Printing & Publishing LLC, Dubai, UAE, 2016. – P. 392–395.
21. Pan'kiv L.I. Pedagogical principles of formation pupils' artistic orientations for school education system / L.I.Pan'kiv // Economics, management, law:realities and perspectives: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. – Les Editions L'Originale, Paris (France), 2016. – P. 463-466.
22. Pet'ko L.V. Formation of professionally oriented foreign language teaching environment in the conditions of university for students of art specialties / L.V.Pet'ko // Economics, management, law: problems of establishing and transformation: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. – Al-Ghurair Printing & Publishing LLC, Dubai, UAE, 2016. – P. 395–398.
23. Shcholokova O.P. Art and pedagogical designing as a means of improvement of music teacher's professional preparing / O.P. Shcholokova // Economics, management, law: socio-economical aspects of development: Collection of scientific articles. Volum 2. – Edizioni Magi – Roma, Italy. – 2016. – P. 265–268.

## РОЗГЛЯД ГРАНЕЙ ПОЕЗІЇ З МАЙБУТНІМИ ПЕРЕКЛАДАЧАМИ

Петько Л. В.

кандидат педагогічних наук, доцент

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (м.Київ, Україна)*

**Актуальність дослідження.** Серед низки умов у підготовці майбутнього випускника-професіонала в освітньому середовищі вищої школи, здатного орієнтуватися у прийдешньому професійному просторі, важливу роль відіграють інноваційні освітні технології.

Інновація [від латин. *innovation* – поновлення від *innovare* – поновити]. 1. Введення чогось нового, модернізованого. 2. *екон.* Залучення або вкладання коштів у нову технологію, нові форми організації праці та управління. 3. *лінгв.* Новоутворення, нове явище в мові, зокрема в морфології [21, с. 261].

Інноваційність викладача вищої школи в навчально-виховному процесі ВНЗ, на нашу думку, виявляється у його здатності генерувати і підтримувати прогресивні ідеї, практичній реалізації інновацій, соціокультурній спрямованості у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища, адаптації освітніх технологій до конкретної навчальної дисципліни, відкритості досвіду для трансляції своїх науково-практичних пошуків іншим колегам і навчальним закладам.

Ми погоджуємося з висловленою думкою українських науковців стосовно вирішення окресленої проблеми шляхом реалізації принципу «навчання через дослідження» у процесі формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету для майбутніх перекладачів, спрямований на стимулювання «у студентів творчих професійних та соціально-особистісних якостей, які б дозволили їм повністю реалізувати свій інтелектуальний потенціал», здатності до вирішення завдань професійної діяльності та повсякденного життя [9, с. 568; 10; 3].

Слід також взяти до уваги, що викладач не тільки адаптує інновації, але й сам їх створює: авторські програми, навчальні посібники, наукові статті, де висвітлюються інноваційні технології, дидактичні ресурси. Причому, його діяльність має значущість не тільки для конкретної системи «викладач–студент», а й для формування професійно орієнтованого навчального середовища в умовах університету.

Розглядаючи процес формування професійних комунікативних стратегій як складний педагогічний процес, українська вчена Ю.А.Рибінська запропонувала такі специфічні принципи у реалізації творчого навчання іноземним мовам: 1) суб'єктивної домінанти (враховування особистих пріоритетів й вподобань кожного студента, надавати право «виділитися з натовпу», зберігаючи при цьому свою індивідуальність та унікальність), 2) запобігання інформаційної надлишковості, 3) індивідуалізація навчання, 4) орієнтація на майбутню професійну діяльність, 5) когнітивна графіка (впроваджується під час роботи з перекладом. Постановка питання про візуальний переклад літературного тексту базується, перш за все, на традиції порівняльного аналізу вербального і візуального), 6) комунікативність, 7)



музико центризм, 8) пріоритетність творчих елементів над репродуктивними, 8) міметичний принцип, 9) принцип спонтанного мовлення, 10) ціннісні орієнтації особистості [33, с. 180, 182].

При цьому слід ураховувати, що ментальний креативний (творчий) процес передбачає створення нових ідей, концепцій або нових асоціацій, що перебуватимуть у тісному зв'язку з існуючими ідеями та концепціями. Тому, креативність – це процес формування нових ідей, а інноваційність – це їх практичне впровадження. Креативність – це можливість винаходити нове (речі, твори, методики), а інноваційність – можливість створювати нове. На противагу творчому процесу, інноваційний процес не може зупинитися на стадії концептуального – він спрямований на появу результату. Інноваційний процес також присутній у фазі творчих підходів до проблеми. Більш того, креативність – це ідеї, а інновації – це значення ідей + їх вартість. Саме третє порівняння показує справжню силу інновацій. Робота пов'язана з інноваціями є набагато ширшою, тут йдеться не про ідеї, а про результат (продукти). Процес створення інновацій в рамках можливого на концептуальній стадії включає в себе етапи формування та розробки продукту (розробка і дослідження, тестування, патенти, ліцензії покупки і т. ін.) [19, с.77].

**Виклад основного матеріалу.** Низка наших публікацій була присвячена використанню американського фільму «Звуки музики» (*The Sound of Music*, США, реж. Уайз, 1965 р. [57]) [30; 24; 25; 29] у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету для студентів різних спеціальностей: майбутніх музикантів, хореографів, соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів, педагогів.

У площині представлених нами наукових розвідок ми знову звернемося до цього оscarоносного фільму, який займає почесне місце у скарбниці 100 кращих кінострічок ХХ століття, але вже у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища для майбутніх перекладачів. Студентам пропонуємо самостійно подивитися фільм вдома і висказати свою думку стосовно відповідності його назви у перекладі українського та російського кінопрокату – «Звуки музики», і звернути увагу на назву першотексту – «The Sound of Music», в американському прокаті.

Зауважимо, що ми знаходимося зі студентами ще на початку їхньої майбутньої професії, а саме, у форматі курсу «Вступ до перекладознавства».

**Підготовчий етап.** Студентам пропонуємо прочитати назву кінострічки «Звуки музики» в нашому кінопрокаті та першотекст «The Sound of Music». Ставимо запитання: 1) Висловіть Вашу думку про що фільм, його сюжет, виходячи з назви фільму.

Студенти звернули увагу, що на англійській мові назва фільму звучить в однині «**The Sound of Music**», тоді як у перекладі – з'явилася множина «**Звуки музики**», що спочатку викликає асоціацію з якоюсь хаотичною кількістю звуків або музикою. До того ж з цієї назви не можна зрозуміти про що йдеться у фільмі, який сюжет і інтрига, тобто, – про якісь звуки і складається враження, що це розважальний фільм. Ми акцентували увагу майбутніх перекладачів (а вони на це звернули увагу), чому у першотексті «звук» – вживано в однині, а в

перекладі тлумач використав множину, тобто «звуки». На жаль, ніхто із 27 студентів цей фільм не дивився, тому відповіді стосовно використання множини чи однини слова «звук» не було надано.

**Завдання 1.** 1) Самостійно подивитися кінострічку «The Sound of Music» (США, 1965). 2) Обґрунтувати власну думку стосовно перекладу назви кінострічки «The Sound of Music» на «Звуки музики»: чи закладено перекладачем у назву кінострічки ідею фільму та його смислову місткість. 3) Придумати інші варіанти перекладу назви фільму.

У виконанні цього завдання студентами за мету ми ставили: 1) активізувати мотивацію студентів до майбутньої спеціальності; 2) ознайомлення та залучення до перекладацької діяльності; 3) стимулювання інтересу до майбутньої професії; 4) всебічне розуміння твору, який знаходиться в роботі перекладача; 5) удосконалення володінням іноземною мовою; 6) добрати правильну назву кінострічки; 7) ознайомитися з вірним перекладом визначних місць Зальцбурга (Австрія), де відбуваються події у фільмі; 8) проникнення і розуміння внутрішнього стану героїв кінострічки.

Результатом виконання завдання стала бурхлива дискусія і доведення студентами своїх міркувань стосовно роботи перекладачів. Інші, хто не подивився фільм (фактично прийшов не готовим на заняття), опинилися в неприємному становищі, тому що не могли підтримати і висловити свою думку, були приголомшені і почували себе «не в своїй тарілці».

*По-перше*, майбутні перекладачі сказали, що переклад назви фільму не відповідає ідеї, що закладена у фільмі: знаходження внутрішньої гармонії стану душі кожного героя, а також заповнення простору відчуженості, холоду, що було в сім'ї барона фон Траппа теплом, щастям, розумінням та любов'ю.

*По-друге*, студентами-перекладачами було запропоновано декілька назв: «Звучання музики», «Мелодія життя», «Чари музики», «Магія музики» та ін. Переможцем було обрано назву «Мелодія щастя» (до речі, стосовно назв «Мелодія щастя» і «Магія музики», то вони наполегливо доводилися студентами-авторами). Тобто прийшло розуміння у студентів змісту і форми твору, що мелодія – це наповнення того простору між людьми, яке необхідне для налагодження взаємостосунків між ними. Так, дійсно, музики у фільмі багато – це фільм-мюзикл, який став класикою, але вона вплітається в сюжет як лейтмотив людських стосунків, знаходячись якби «в підтексті твору [17, с. 136]».

Отже, наші вихованці вже подивилися фільм-мюзикл «Звуки музики» і, як вони сказали, не один раз, а, навіть, із батьками, від чого усі отримали задоволення. Тобто, на такому емоційному підйомі працюємо далі у форматі навчальної дисципліни «Вступ до перекладознавства».

Описуючи розуміння людських взаємостосунків героїв фільму-мюзиклу «Звуки музики», музика якого також увійшла до скарбниці музичного мистецтва, на прикладі пісні «Едельвейс», в одній із наших статей ми писали: «Слова пісні «Едельвейс» передають певну частину людських почуттів, думок, відчуттів, що висловлюється засобами мудрої, глибокої, гнучкої музичної мови, де значне місце належить півтонам. Такий широко вживаний вислів як

«розуміння один одного з півслова», можна перефразувати на побудову взаємовідносин людей з допомогою музичного терміну *півтон*, якому завжди повинно залишатися місце у людських стосунках» і у рукопису нашої статті наведено було цитату з вірша французького поета-імпресіоніста Поля Верлена (1844–1896) «Мистецтво поезії» [62] у перекладі саме Б.Пастернака [7]:

*Всего милее полутон.  
Не полный тон, но лишь полтона.  
Лишь он венчает по закону  
Мечту с мечтою, альт, басон*

*Басон* розуміється нами як організація, малюнок, «плетення» взаємостосунків між героями фільму-мюзиклу... Письменник чи поет досягають досконалості у своїх літературних творах завдяки глибокому пізнанню мистецтва, а емоційність літератури більш діюча в злитті з музикою [25, с. 17].

<b>ART POÉTIQUE</b> <i>Verlain Paul</i>	<b>ИСКУССТВО ПОЭЗИИ</b> <i>Верлен Поль</i>
De la musique avant toute chose, Et pour cela préfère l'Impair Plus vague et plus soluble dans l'air, Sans rien en lui qui pèse ou qui pose.	За музикою тільки дело. Итак, не размеряй пути. Почти бесплотность предпочти Всему, что слишком плоть и тело.
Il faut aussi que tu n'aïlles point Choisir tes mots sans quelque méprise : Rien de plus cher que la chanson grise Où l'Indécis au Précis se joint.	Не церемонься с языком И торной не ходи дорожкой. Всех лучше песни, где немножко И точность точно под хмельком.
C'est des beaux yeux derrière des voiles, C'est le grand jour tremblant de midi, C'est, par un ciel d'automne attiédi, Le bleu fouillis des claires étoiles !	Так смотрят из-за покрывала, Так зыблет полдни южный зной. Так осень небосвод ночной Вызвезживает как попало.
<b>Car nous voulons la Nuance encor,            Pas la Couleur, rien que la nuance !            Oh ! la nuance seule fiancée            Le rêve au rêve et la flûte au cor !</b>	<b>Всего милее полутон.            Не полный тон, но лишь полтона.            Лишь он венчает по закону            Мечту с мечтою, альт, басон.</b>
Fuis du plus loin la Pointe assassine, L'Esprit cruel et le Rire impur, Qui font pleurer les yeux de l'Azur, Et tout cet ail de basse cuisine !	Нет ничего острот коварней И смеха ради шутовства: Слезами плачет синева От чеснока такой поварни.
Prends l'éloquence et tords-lui son cou ! Tu feras bien, en train d'énergie, De rendre un peu la Rime assagie. Si l'on n'y veille, elle ira jusqu'ou ?	Хребет риторике сверни. О, если б в бунте против правил Ты рифмам совести прибавил! Не ты, – куда зайдут они?
Ô qui dira les torts de la Rime ? Quel enfant sourd ou quel nègre fou Nous a forgé ce bijou d'un sou Qui sonne creux et faux sous la lime ?	Кто смерит вред от их подрыва? Какой глухой или дикарь Всучил нам побрякушек ларь И весь их пустозвон фальшивый?

<p>De la musique encore et toujours !  Que ton vers soit la chose envolée  Qu'on sent qui fuit d'une âme en allée  Vers d'autres cieux à d'autres amours.</p> <p>Que ton vers soit la bonne aventure  Éparse au vent crispé du matin  Qui va fleurant la menthe et le thym...  Et tout le reste est littérature [62].</p>	<p>Так музики же вновь и вновь.  Пускай в твоём стихе с разгону  Блеснут в дали преображенной  Другое небо и любовь.</p> <p>Пускай он выболтает сдуру  Все, что впотьмах, чудотворя,  Наворожит ему заря...  Все прочее – литература.  <i>Перевод Б. Пастернака [7]</i></p>
---	---

У Новому тлумачному словнику української мови «Тон – звук, що утворюється періодичним коливанням повітря і відзначається певною висотою; музичний звук; характер, якість звучання чого-небудь; лад; співвідношення двох звуків, який складається з двох півтонів... Характер звучання голосу людини за висотою та силою під час мовлення... Характер звучання мови людини, манера висловлювання, що виражають різні емоційні відтінки, ставлення до об'єкта мовлення, настрої того, хто говорить, риси його вдачі і т.ін... Манера поводитися, стиль і характер поведінки людини... колір, забарвлення або відтінок якогось кольору... загальний кольоровий лад художнього твору [22, с 550]». Тон, будучи інтервалом між висотою двох звуків, в якісному розумінні складається з двох полутонів. Наголосимо, що звук у нашій статті ми розглядаємо не як фізичне явище, а як відчуття, тому нам було ближче пастернаківське «*Всего милее полутон. Не полный тон, но лишь полтона...*». Отже, – півтон. Б.Асаф'єв писав [1, с. 229] про «*якість ввідного тону*» і «*відчуття ввідного тону*», якому треба влитися в гармонічне співзвуччя.

Використовуючи у зазначеній статті переклад Б.Пастернака, ми мали на увазі «найтонші нюанси інтонації» мови, поведінки, взаємовідносин людей, погоджуючись із твердженням Б.Асаф'єва, що «ні поезія, ні музика не досягли б таких висот у культурній історії людства, якби ... не існувала б чутлива і витончена «інтонаційна мова», точніше, мова інтонацій. Та багатозначущість змісту, яка властива словам – образам – поняттям мов у первинній (і не тільки) стадії їхнього розвитку, чи не дифференціювалося і для слуху людей первісних культур найтоншими нюансами інтонації, тобто в даному випадку тембрового осмислення висловлювання [1, с. 240]». Коли музика слова промовляється серцем, тоді вона стає мовою, тоді зникає все – національності, релігії, політика, тому що серце транслює таку «музику душі» як універсальну мову, яка зрозуміла усім. (Тут згадалося кохання Сулеймана і Хюрем-Султан)

Зачитавши запропонований нами абзац, ознайомлюємо студентів із перекладом наведеної вище цитати з вірша Поля Верлена «Мистецтво поезії», який було вставлено в нашу статтю редактором [25, с. 17] (без погодження з нами):

*Люби відтінок і півтон  
Не барву – барви нам ворожі:  
Відтінок лиш єднати може  
Сурму і флейту, мрію й сон* (переклад Григорія Кочура [6])

<p style="text-align: center;"><b>ПОЕТИЧНЕ МИСТЕЦТВО</b> <i>Верлен Поль</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>ИСКУССТВО ПОЭЗИИ</b> <i>Верлен Поль</i></p>
<p>Найперше – музика у слові! Бери ж із розмірів такий, Що плине, млистий і легкий, А не тяжить, немов закови.</p> <p>Не клопочись добором слів, Які б в рядку без вад бриніли, Бо наймиліший спів - сп'янілий: Він невиразне й точно сплів,</p> <p>В нім – любий погляд з-під вуалю, В нім - золоте тремтіння дня Й зірок осіння метушня На небі, скутому печалю.</p> <p><b>Люби відтінок і півтон, Не барву – барви нам ворожі: Відтінок лиш єднати може Сурму і флейту, мрію й сон.</b></p> <p>Винищуй дотепи гризькі ті, Той ум жорстокий, ниций сміх, Часник із кухонь тих брудних - Від нього плач в очах блакиті.</p> <p>Хребет риториці скрути Та ще як слід приборкай рими: Коли не стежити за ними, Далеко можуть завести.</p> <p>Хто риму вигадав зрадливу? Дикун чи то глухий хлопчак Скував за шаг цей скарб, що так Під терпугом бряжчить фальшиво?</p> <p>Так музики ж всякчас і знов! Щоб вірш твій завше був крилатий, Щоб душу поривав - шукати Нову блакить, нову любов,</p> <p>Щоб мчав, де далеч непохмура, Де чари діє вітерець, Де пахне м'ята і чебрець... А решта все – література. <i>Переклад Григорія Кочура [6]</i></p>	<p>О музыке на первом месте! Предпочитай размер такой, Что зыбок, растворим и вместе Не давит строгой полнотою.</p> <p>Ценя слова как можно строже, Люби в них странные черты. Ах, песни пьяной что дороже, Где точность с зыбкостью слиты!</p> <p>То – взор прекрасный за вуалью, То – в полдень задрожавший свет, То – осенью, над синей далью, Вечерний, ясный блеск планет.</p> <p><b>Одни оттенки нас пленяют, Не краски: цвет их слишком строг! Ах, лишь оттенки сочетают Мечту с мечтой и с флейтой рог.</b></p> <p>Страшись насмешек, смертных фурий, И слишком остроумных слов (От них слеза в глазах Лазури!), И всех приправ плохих столов!</p> <p>Риторике сломай ты шею! Не очень рифмой дорожи. Коль не присматривать за нею, Куда она ведет, скажи!</p> <p>О, кто расскажет рифмы лживость? Кто, пьяный негр, иль кто, глухой, Нам дал грошовую красоту Игрушки хриплой и пустой!</p> <p>О музыке всегда и снова! Стихи крылатые твои Пусть ищут, за чертой земного, Иных небес, иной любви!</p> <p>Пусть в час, когда всё небо хмуро, Твой стих несётся вдоль полян, И мятою и тмином пьян... Всё прочее — литература! <i>Перевод В.Брюсова, 1874 [8]</i></p>

Далі студентам пропонуємо прочитати ще декілька варіантів цього вірша у перекладі Б.Пастернака, Г.Кочура, В.Брюсова [6; 7; 8], і, звичайно, першотекст – як маніфест символізму й імпресіонізму – вірш Поля Верлена «Мистецтво поезії») французькою мовою:

Car nous voulons la Nuance encor,

Pas la Couleur, rien que la nuance !  
Oh ! la nuance seule fiance  
Le rêve au rêve et la flûte au cor ! [62].

Стосовно використання слова *nuance* (нюанс) у вірші, музиколог Л.Ковнацька зауважує: «Гостре відчуття, інколи до болю, полутона як нюансу [51, с. 180] описано Борисом Асаф'євим в його книзі «Музична форма» як процес», ... коли Б.Пастернак у перекладі в канву вірша замість французького *nuance* вводить слово *полутон* (*semitone*), і наводить далі першотекст французькою мовою та переклад цих рядків англійською мовою:

For we ever desire nuance,  
Nor colour – nothing but nuance  
Oh! Nuance alone may jone  
Dreem to dream flute to horn! [51, с. 180].

Отже, переклад Б.Пастернака [7] було визначено студентами (а не тільки нами у наведеному фрагменті статті [25, с. 17]) найбільш доцільним і вдалим для відображення психологічного змісту та поведінки героїв, що позитивно змінюються, їх прагнення до щастя, знаходження сенсу життя – це і було закладено в задум кіномитцями у кінострічці «Звуки музики» (США, 1965).

Винагідно наголосимо для майбутніх перекладачів, що саме інтонаційний метод ритмічного дослідження віршів має своїм об'єктом ті явища, які називаються композиційним ритмом віршованого твору, за допомоги якого можна розкрити остаточно художній вплив ритму на читача, «способи використання ритмічних ходів для змалювання образів твору, художнього втілення думок і почуттів, і, навпаки, – закони забарвлення ритму, думками й почуттями, закладеними в творі [20, с. 233]».

Тому «не можна обмежувати, як це інколи роблять філологи і літературознавці, область інтонації, інтонаціями питання, відповіді, подиву, заперечення, сумніви і т. ін., тому що область інтонацій як смислового звуковиявлення безмежна [1, с. 240]».

У свою чергу, як слушно зауважував український вчений В.Ковалевський, окреслюючи роль В.Брюсова у відзначенні ваги семантичного елемента в числі інших ритмотворчих елементів у мистецтві, зокрема в поезії, ... «метрико-ритмічний лад набуває свого повного пояснення лише у зв'язку з розглядом змісту віршів [20, с. 16]».

Відтак, у контексті викладеного вище, на нашу думку, переконливим аргументом, висловленим В.Кикотем, є «незнання перекладачем механізму та «небачення» засобів побудови головної ідеї твору неминуче призводить до її втрати в перекладі... Це веде до послаблення, а іноді й до цілковитої нівеляції образності твору, закладеної в ньому глибинної ідеї, руйнування авторського художнього замислу [57, с. 136]».

Отже, для розуміння помилки перекладачів (як у назві фільму «The Sound of Music», так і наведеного нами у статті зміненого редактором перекладу цитати на інший із вірша П.Верлена), звернемося до тлумачення простору британським філософом, письменником, перекладачем Аланом Уотсом (1915–1973): «... багато людей боїться простору. Вони ігнорують його і

вважають за ніщо. Простір, якщо він не заповнений повітрям, є просто ніщо в проміжку між предметами. Але без простору не буде ні енергії, ні руху [39]» Тому, на нашу думку, люди також знаходяться у просторі і стосунки (простір) між ними повинні бути також наповнені певним змістом.

Простежимо далі думку Алана Уотса, який звертається до музики у поясненні простору: «Більшість людей вважає, що вони чують послідовність нот або тонів. Якби ви слухали в музиці тільки послідовність тонів, ви б не почули ні мелодії, ні гармонії. Ви чули б тільки послідовність шумів. Те, до чого ви насправді прислухаєтеся, коли слухаєте мелодію, – це інтервали між нотами, музичні інтервали між ступенями гама. Якщо ви їх не чуєте, це значить, що ви не розрізняєте тони і не в змозі насолоджуватися музикою. Саме інтервал тут має значення. Так само в інтервалах між листям цього року і листям минулого року, цього покоління людей та іншого покоління, інтервал важливий, а іноді важливіший за те, між якими нотами він розташовується. Насправді вони йдуть разом. Але через те, що часто інтервали ігноруються, їх потрібно підкреслювати, і я, навіть, підкреслюю їх сильніше, щоб провести коригування [39]».

Ілюстрацією сказано може слугувати початок фільму «Звуки музики» (США, 1965), який ми пропонуємо фрагментарно подивитися студентам [57; 58], – його музична інтродукція, прелюдія фільму, що презентує пісня «The hills are alive with the sound of music», яку виконує героїня кінострічки Марія на фоні безмежного альпійського простору:

**The hills are alive with the sound of music**  
*Richard Rodgers – Oscar Hammerstein II*  
(Movie «The Sound of Music», USA, 1965)

The hills are alive with the sound of music  
With songs they have sung for a thousand years  
The hills fill my heart with the sound of music  
My heart wants to sing every song it hears.

My heart wants to beat like the wings of the birds  
that rise from the lake to the trees  
My heart wants to sigh like a chime that flies  
from a church on a breeze  
To laugh like a brook when it trips and falls  
over stones on its way  
To sing through the night like a lark who is learning to pray

I go to the hills when my heart is lonely  
I know I will hear what I've heard before  
My heart will be blessed with the sound of music  
And I'll sing once more [57; 58; 15].

У свою чергу, одним із перших завдань попереднього етапу навчання поетичного перекладу О.В.Ємець визначає «стимулювання поетичної творчості самих студентів [23, с. 556]», де кожен може виявити свою обдарованість, індивідуальність, самовиразитися. Прикладом може слугувати наведений нижче переклад студентки, майбутнього перекладача, Олени Горбенко пісні

«The hills are alive with the sound of music» на українську мову, який, до речі, став першим перекладом на українську мову культової пісні з оскароносного фільму:

<b>Оживуть гір вершини під музики звуки</b> (Фільм «Звуки музики», США, 1965)	<b>Холмы оживают под музыки звуки</b> (Фільм «Звуки музики», США, 1965) [57; 58]
<p><i>Муз. Ричарда Роджерса</i>  <i>Сл. Оскара Хаммерстайна</i></p> <p>Оживуть гір вершини під музики звуки,                      Що над нами віками звучать в унісон,                      Гори сповнюють серце моє співом,                      Прагне серце співати горам в унісон.</p> <p>Б'ється серце у такт птаха змахові крил,                      Що у злеті до гір вирина.                      Хоче легко зітхати, як церков передзвін,                      Що із вітром здаля долина.</p> <p>І сміятися дзвінко, як той потічок,                      Що по камнях весело мчить                      І співати всю ніч, як той жайвір,                      Що пісню все вчить...</p> <p>Іду в гори я у годину розлуки,                      Все, що чула давно, те почую там знов,                      Оживуть струни серця під музики звуки,                      І я співатиму знов...</p> <p><i>Переклад Олени Горбенко, 2016 р.</i></p>	<p><i>Муз. Ричарда Роджерса</i>  <i>Сл. Оскара Хаммерстайна</i></p> <p>Холмы оживают под музыки звуки,                      Под старый мотив, что до боли знаком.                      И в сердце моём нет места для скуки,                      Когда мы с холмами вместе поём.</p> <p>Как птицу над озером крылья несут,                      Несёт меня песня моя,                      Как звон колокольный, лечу я ввысь                      по лугам и полям,</p> <p>Смела я, как дерзкий ручей, что так бойко                      бежит по камням,                      Как жаворонок, голос свой обратя к небесам.</p> <p>В час грусти к холмам я одна убегаю,                      В надежде услышать старую песнь.                      Мне музыки звуки печаль заживляют,                      Я вновь буду петь [39].</p>

Зазначимо, що креативний переклад пісенних творів створює певні труднощі, тому велике значення має відводитись пошуку й визначенню оптимальних методів і прийомів роботи з пісенними творами, формуванню в студентів належної комунікативної компетентності і творчого мислення, адже неправильна інтерпретація, технічний переклад пісенних творів спотворюють їх зміст, допускаючи хибний вплив на слухача, не увиразнюють первісні інтенції від автентичного тексту [31, с. 104].

Тому ми цілком погоджуємося з тезою Ю.А.Рибінської, що у створенні новітньої методики на основі креативного перекладу виокремлюється нове завдання: становлення інтелектуальної, творчої особистості кожного зі студентів, з максимальним урахуванням його індивідуально-пізнавального стилю і психологічних особливостей, а також рівня підготовленості. Освіта ж при використанні креативного перекладу набуває персоніфікованого, особистісно-зорієнтованого характеру. Під креативним перекладом розуміється саме переклад поетично-музичного твору, що несе в собі невичерпну кількість унікальних, індивідуальних характеристик, які можливо передати тільки використовуючи власний, неповторний досвід і знання, а також рівень лексичної освіченості й загальної підготовленості в тому чи іншому напрямі [33, с. 181; 2].



**Завдання 2.** 1) Порівняти переклади першотексту «The hills are alive with the sound of music» на українську та російську мови та визначити кращий переклад. 2) Знайти ключову фразу у пісні «The hills are alive with the sound of music», якою починається фільм, та у перекладах (відповідь: «My heart will be blessed with the sound of music», «Оживуть струни серця під музики звуки», «Мне музики звуки печаль заживляють»).

Повертаючись до розгляду творчості Поля Верлена, нагадаємо, що він сприймав світ через музику, тому його вірш «Мистецтво поезії» (1874) і починається з «*De la musique avant toute chose*», а сприйняття музичної стихії як першооснови життя і мистецтва – одна з основних доктрин символізму. Анатоль Франс зазначав: «Музичність поезії Верлена – це не просто віртуозний звукопис чи мистецтво алітерації, це – музична стихія. Для нього вадливим є не стільки зримо – це пластичний образ, скільки звук, який передає і переживання автора, і явища зовнішнього світу [41]».

Як стверджують науковці, в музичній культурі ХХ ст. помітно активізувалося використання композиторами інонаціональних літературних текстів мовою оригіналу без перекладу, де на передній план виходить природна мова словесного тексту в оригінальному викладі, стаючи одним з найважливіших змістотвірних чинників музичного твору [40].

Осмыслити багатомовність у творчості композитора І.Ф.Стравінського, як цілісного утворення, слугує верленівський вірш «Мистецтво поезії» (*Deux poesies*)

Тому не випадково, у контексті нашого наукового пошуку, ми звернемося до творчості композиторів І.Стравінського та М.Колеси, які «сягнули до глибин первісного барвно-просторового відчуття, яке породжується тільки нерозривною єдністю людини з природою. Обом митцям тяжіння до такого типу синестетичної єдності кольору – простору – звуку дозволило... знайти вихід своїм глибинним містичним відчуттям краси в мистецтві, інтуїтивно-стихійного первня в художньому виразі [18]».

У Двох віршах П.Верлена («Білий місяць» (*La lune blanche*) і «Мудрість» (*Sagesse*), покладених на музику І.Стравінським для баритона і фортепіано, присутнє шанобливе ставлення до слова, мовної інтонації при одночасному огортанні вокальної партії звуковою атмосферою, яка передає психологічну складність, смислові відтінки і асоціації верленівської поезії, що досягається композитором за допомоги фактури в манері Дебюссі (паралелізми акордів), тому у вокальних творах, в найбільш загальному вигляді, «діалогічну природу художньої свідомості можна розуміти як взаємодію слова та музики. Саме в їх єдності музичні звучання здобувають смислову повноту та визначеність [36]». Для композитора людська мова була головним носієм слова та музики. Він дуже уважно оцінював текст, від ідей загального порядку до конкретного komponування строф.

Особливий сенс у ХХ ст. набуває розуміння мови як стрижня культури, критерія її цілісності і єдності, що нерідко є однією з причин сприйняття мови словесного тексту як повноправного учасника музичного дійства, свого роду, «персонажу». Синкретизм сучасного мистецтва пояснює прагнення

композиторів зберегти природну мову оригіналу літературного твору як невід'ємне доданок культури, як її домінанту. Мова завжди знаходилася в колі творчих інтересів І.Ф.Стравінського [40].

Причому, велике значення мають загальнокультурні і музичні традиції країни «Інотексту». У полімовних музичних творах зростає роль образно-асоціативного сприйняття мови. «Поліфонізація свідомості» і пов'язана з цим полімовність можуть бути усвідомлені як результат прагнень митців ХХ ст. поглянути на світ з точок зору різних традицій, охопити різномайття культур у рамках єдиної вселенської, вселюдської спільності. Виходячи з вищесказаного, полімовність у музиці постає як закономірне, історично обумовлене явище ХХ ст. Логіка взаємодії музики і природної мови словесного тексту при полімовності полягає в наступному: «звукова модель» мови є одним із прообразів художньої творчості, яка пропонує зустрічній музичній системі в якості заздалегідь заданих умов багатий спектр можливостей (наприклад, інтонаційні особливості мови, специфіка співвідношення фонем і складів, розміщення акцентів та ін.). Це окреслює основні аспекти аналізу полімовності композиції: вплив мови словесного тексту на втілення задуму музичного твору; вплив Слова–Мови на створення вокально-мелодійного ряду на рівні синтаксису, метроритму, звуковисотного рельєфу; роль музичних традицій країни «Інотексту» у формуванні різних музично-виразних засобів.

У лінгвістичній системі І.Ф.Стравінського виділяється група іноземних мов, відносно його творчих уподобань: *франкомовна гілка* – магістральна у вокальній музиці І.Ф.Стравінського. Французька мова привертає увагу композитора в різні роки. Крайніми точками франкомовного «макроцикла» є дві редакції *Deux poesies de P. Verlairie* (1910 і 1951–52 pp. 1910 рік – рік створення *Deuxpoesies de P. Verlaine* умовні можна прийняти за точку відліку в полімовній творчості І.Ф.Стравінського. *Латиномовна гілка* – 1926–27 pp. (*Oedipus rex*) до 1965(66 pp. (*Requiem Canticles*). *Англomовна гілка* вокальної музики І.Ф.Стравінського охоплює період з 1944 p. (*Babel*) по 1966 p (*The Owl and the Pussy-Cat*). Тріада пріоритетних мов може бути осмислена як алегоричне вираження трьох основоположних принципів естетики І.Ф.Стравінського: аристократизму (французький), ритуальності (латинський) і космополітизму (англійський). *Deux poesies de P. Verlaine* відкривають одну з яскравих областей творчості І.Ф. Стравінського – вокальну музику на іншомовні тексти, що стало прилученням до країни Франції, зацікавленість композитора «французьким». Музику до *Deux poesies* П. Верлена І.Ф.Стравінський спочатку написав на французькомовні тексти, переклад на російську мову було зроблено пізніше [40].

Можливості використання природної мови в додаванні образної структури полімовного музичного твору засновані на явищі, яке вченою О.І.Фалалеевою визначається як «сміслообраз» мови, сутність якого полягає в тому, що мова, концентруючи «художній досвід нації», містить багатий спектр ідей і образів, які можуть бути використані композитором для досягнення виразного художнього ефекту. Науковець виявила такі загальні функції мови в музичних полімовних творах: системоутворююча (вплив інтонаційних особливостей мови на оформлення різних елементів музичної системи);

драматургічна (роль мови в реалізації різних сторін авторського задуму); сонорна (участь «звукового образу» мови в загальній фонічній структурі музичного твору; трактування мови як специфічного «музичного інструменту»); програмна (використання мови як програмного компоненту музичного твору); знакова (створення асоціативних зв'язків з культурними традиціями). Причому, вибір мови музичного твору і аспекти його художнього втілення в музичному тексті визначаються творчими намірами автора, які в кожному конкретному випадку індивідуальні. Однак можна окреслити деякі загальні тенденції в трактуванні природної мови в полімовному творі: 1) мова як фактор осмислення іонаціонального художнього світу «зсередини», від його витоків; 2) мова як символ або знак культури; 3) мова як специфічний засіб створення художнього образу, колориту, емоційного «фону» і т.д. [40].

Будучи прихильником поезії Д.Томаса, приголомшений раптовою смертю поета, з яким композитор мав намір писати оперу (вже було обговорено лібретто), І.Ф.Стравинський пише «Траурні канони і пісня пам'яті Ділана Томаса» (*In memoriam Dylan Thomas: Dirge canons and song*, 1954) для тенора, струнного квартету і чотирьох тромбонів [61]:

1. Траурні канони (Прелюдія).
2. Пісня (вірш Томаса Д. «Do Not Go Gentle Into That Good Night»).
3. Траурні канони (Постлюдія).

Канон (гр.κανον – лінійка, правило, зразок) – 1. Багатоголосний твір, де всі голоси виконують мелодію провідного, вступаючи за чергою; перший голос називається пропостою, інші, які імітують пропосту – респостами. За кількістю мелодій розрізняють прості та складні (подвійний, потрійний) канони. Крім імітації в прямому русі, в каноні спостерігається обернення мелодії, її збільшення, зворотний рух (ракоходний) та інші перетворення. Розрізняють закінчений і незакінчений канон. 2. Вірменський народний щипковий інструмент, подібний до цитри. 3. В Давній Греції – монохорд, який піфагорійці використовували для демонстрації системи тонів та інтервалів. 4. Жанр візантійської церковної музики, відомий з VIII ст., і підпорядкований системі осмогласія. 5. Одна з частин римської меси [34].

«Траурні канони і пісня пам'яті Ділана Томаса» І.Ф.Стравинського за своїм складом незвичний твір: в ньому представлені два квартети абсолютно різних за тембром інструментів – струнних і тромбонів, які використовуються у першій і третій частинах антифонно, за принципом перегуків. Перша і третя частини – суто інструментальні (це прелюдія і постлюдія). Обидві називаються «Жалобні канони»; друга частина – траурні діалоги: соло тенора в супроводі струнного квартету. Весь інтонаційний матеріал циклу виростає з п'ятизвуччя «e-es-c-cis-d», що викладається у транспозиціях та дзеркальних варіантах. Усюди ця серія трактується тематично, як виразний елемент, що містить інтонації Lamento (малосекундне «зітхання»). У свою чергу, інструментальні квартети темброво цементують серію, надають їй додаткову смислову цілісність. Заклучний канон представляє собою точне викладення першого в протирусі [36; 35]. Сказане дозволяє стверджувати, що в своїх вокальних циклах, написаних на іонаціональні тексти, І.Стравинський продемонстрував

різноманітні діалогічні зв'язки. І в першу чергу – це діалог традицій та новаторства, який проявився в самому звертанні до інонаціональної поезії [36].

«Я не знаю, – писав І.Ф.Стравинський, – наскільки Дилан розумівся в музиці, але він говорив про опери, які знав і любив, і про те, що йому хотілося б зробити. «Його» опера мала розповідати про відкриття заново нашої планети після атомної катастрофи. Мова переродиться, і в новій мові не буде абстрактних понять – будуть тільки люди, речі і слова. Він обіцяв уникати поетичних вільностей: «... я покінчу з ними [37]».

Поетична спадщина Дилана Томаса налічує понад 200 сторінок, але його поезія – музична. Звук і образи. Він заявляв, що його вірш вимагає безліч образів...вони створюються послідовно у своєму розвитку, руйнуванні та протиріччях..., що призводить до неминучого конфлікту героїв, але все це мирно вибудовується у вірші [50].

Винагідно зазначимо, що американський фольк-співак Боб Дилан (справжнє ім'я Роберт Циммерман, який має українські коріння), будучи культовою фігурою в світі року, взяв псевдонім від Дилана. У 2016 р. став лауреатом Нобелівської премії з літератури «за створення нових виразів всередині великої американської пісенної традиції [13]».

До речі, фотографії Дилана Томаса і Боба Дилана стали частиною обкладинки альбому рок-групи Бітлз (The Beatles) «Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band» (1967 р.) [48].

Обкладинка до диску була створена дизайнерами Яном Хауортом (Jann Haworth) і Пітером Блейком (Peter Blake), який у 1967 р. отримав премію Греммі за кращу обкладинку альбому та її графіку. Багато митців і по сьогодні міркують про значення закладеного авторами смислу у графічну композицію цієї обкладинки [54].

**Завдання 3.** Пропонуємо студентам поділитися на групи і підготувати презентації за темами:

1. Тайний смисл графічної композиції обкладинки «Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band» (1967)

2. Вплив творчості Дилана Томаса на американського фольк-співака Боба Дилана.

Зазначимо, що дане завдання несе пошуково-дослідницький характер.

На жаль, у минулому столітті творчий дует поета і композитора не відбувся з-за трагічних обставин, але «Do Not Go Gentle Into That Good Night» Томаса прозвучить на початку XXI ст. у фільмі про врятування людства «Інтерстеллер» (Великобританія, США, нагороджений премією «Оскар» та отримавший 40 перемог в інших 134 номінаціях у 2015 р.) [47], слоган до якого – «Mankind was born on Earth. It was never meant to die here» – містить глибоке філософське наповнення. Наведемо також слоган до фільму «The Edge of Love» [56], присвяченому життю Д.Томаса – «The only thing more dangerous than war...is love».

**Завдання 4.** Студентам пропонуємо самостійно подивитися обидві кінострічки, а потім написати два есе, тема яких закладена у наведених вище слоганах. Пояснити використання авторами фільму «Інтерстеллер»

(Великобританія, США, 2015), як його лейтмотиву, вірша Д.Томаса «Do Not Go Gentle Into That Good Night».

Формування ПОІНС на наші намагання «введення» студентів у майбутню професію перекладача передбачають також залучення їх до розуміння витоків творчої діяльності поета, його попереджень, висловлених у поезії, звертень до людей.

Нагадаємо, що кінострічка «The Edge of Love» охоплює декілька жанрів: біографічний, військовий, драматичний, де описуються воєнні 40-і роки минулого століття, причому саме військові події Другої світової показані швидкоплинно. Показується богемне життя людей в Англії на фоні війни, що нагадує про себе штрихами, правда було декілька кадрів бомбування Лондона. Але ті проблеми, які переживають герої фільму, актуальні зараз, коли людство фактично постало перед Третьою світовою війною і, безпосередньо, військові дії в Україні. Тому що люди, їх взаємовідносини, бажання, прагнення не змінилися. Якщо офіцер Уільям Кіллік уходить на війну романтиком, то війна змінила його, – він повертається зовсім іншою людиною: спустошеним, без людських почуттів, втративши віру. Необдумані вчинки людини у розлуці, нездатність керувати своїми бажаннями, помста, ревності, що виникають завдяки підозрі, роблять людей нещасними, калічать їхні долі – це драма людських характерів і стосунків. І, коли Кіллік бере на руки свого сина, на нашу думку, – це кульмінаційний переломний момент у свідомості героя, перемога над смертю (а він зустрічався з нею не раз на війні), він «прозріває» (скидає з себе як у вірші «blind eyes»), а дитина – це майбутнє і радість життя.

Для нас цінним є те, що у кінострічці розигрується історія непростих взаємин між валлійським поетом Диланом Томасом (який був ключовою фігурою валлійської поезії двадцятого століття), його дружиною, подругою юності Вірою та її чоловіком. Любов, ревності та інші почуття на тлі війни, людські стосунки, і, звичайно, – поезія.

*Перед майбутнім перекладачам ставимо завдання висказати своє бачення стосовно відповідності перекладу назви англійського фільму «The Edge of Love» [56] у вітчизняному прокаті на «Забороненне кохання» [56], та запропонувати свої назви.*

Студенти після того, як самостійно подивилися кінострічку, а також ознайомилися з біографією і творчим шляхом валлійського поета, прозаїка, драматурга і публіциста Томаса Дилана, сказали, що назва фільму «Заборонене кохання» не відповідає ні формі, ні змісту кінострічки, надаючи такі доводи: «відсутність у фільмі саме любові», «головні герої весь час у пошуках кохання», «кохання – це велике почуття, яке захоплює цілком людину, а у фільмі такого не було», «поет – інфантильний, самозакоханий», «він живе тільки для себе, заради власного Еґо», «він не здатний кохати, він живе емоціями, перебуває у пошуках драйву», «у подружки дитинства поета до нього тільки жалість, але вона його не кохає, – це тимчасові стосунки», «Віра просто жаліє поета», «у коханні повинні бути вчинки, а їх ми не побачили», «кохання було у Кілліка до своєї дружини Віри, тому добре, що коли він зневірений

повернувся з війни, почав поступово приходити в себе», «поет Дилан не може кохати, він не цінує те, що має – дружину, дітей».

Поезія Д.Томаса у великій мірі втілює природну образність, сексуальність, християнську символіку, що відносить його до поетів-романтиків, ніж до його сучасників, причому емоційно зміст виражається ним в ритмічному вірші-співу. Д.Томас вплинув на розвиток англійської мови («language-changer»), додавши у форму англійської мови багато оригінального «меланжу» ритму, образності та літературної алюзії як і Шекспір, Діккенс, Хопкінс і Джойс [49, с. 8].

О.Кассель про читання віршів самим Д.Томасом пише: «Він співає. І співає не так, як іноді співають поети, трошки підвиваючи, трошки посилюючи, – скоріше він співає як співають балади, як співають кантрі (country music). Навіть найтемніші його вірші оживають у читанні. Треба слухати, закривши очі і сомнамбулічно – ні, не слідувати за асоціаціями, це неможливо, а плести свої, вічко за вічком, не думаючи про сполучність, – знайти інтонацію, – і відпустити асоціації з ланцюга, звіряючись іноді за ключовими словами [38, с. 176]». Намагаємося довести студентам цю думку літературознавця, пропонуючи прослухати вірш «Do Not Go Gentle Into That Good Night» у виконанні автора – Д.Томаса [21]. *А також перед студентами ставимо завдання визначити, які питання піднімаються автором у вірші* (кінець життя, смерть близької людини, сім'я, похилий вік, відповідальність за старими, догляд за ними).

Поезія – це спосіб мислення, і в цій якості ... дуже інтернаціональна. Виникають найнеочікувані перетинання через країни і мови. Томас – Єсенін, Томас – Маяковський, Томас – Пастернак [16].

**Завдання 5:** за мету ставить розширення світогляду майбутніх перекладачів, ознайомлення з творчістю інших видатних літераторів, научінню студентів самостійного пошуку джерел та проведенню порівняння творчості різних поетів:

1) Знайти та охарактеризувати перетинання у творчості Томаса та Єсеніна.

2) Знайти та охарактеризувати перетинання у творчості Томаса і Маяковського.

3) Знайти та охарактеризувати перетинання у творчості Томаса і Пастернака.

Повертаючись до розгляду формування ПОІНС для майбутніх перекладачів, постає питання – як перекладати Д.Томаса?

Як зазначають літературні критики, в перекладах англійських віршів губиться переливчата алітеративність, складне плетиво звуків, тому з'являється незграбність формальної відповідності строф, рим або їхньої відсутності. І Томас з його глибокою звучністю і часто темним змістом представляє колосальну проблему для перекладу, з чого виникають і смислові проблеми [16].

Перекладати Томаса близько до тексту абсолютно – неможливо. Не можна замінити англійську синтаксичну нерозбірливість російською або українською мовами використовуючи ті самі слова.

Dylan Thomas <b>Do not go gentle into that good night</b>	Дилан Томас <b>Не уходи безропотно во тьму</b>
Do not go gentle into that good night, Old age should burn and rave at close of day; <b>Rage, rage against the dying of the light.</b>	Не уходи безропотно во тьму, (1) Будь яростней пред ночью всех ночей, (2) Не дай погаснуть свету своему! (3)
Though wise men at their end know dark is right, Because their words had forked no lightning they <b>Do not go gentle into that good night.</b>	Хоть мудрый знает – не осилишь тьму (4) Во мгле словами не зажжёшь лучей – (5) Не уходи безропотно во тьму, (6)
Good men, the last wave by, crying how bright Their frail deeds might have danced in a green bay, <b>Rage, rage against the dying of the light.</b>	Хоть добрый видит: не сберечь ему (7) Живую зелень юности своей, (8) Не дай погаснуть свету своему. (9)
Wild men who caught and sang the sun in flight, And learn, too late, they grieved it on its way, <b>Do not go gentle into that good night.</b>	А ты, хватавший солнце налету, (10) Воспевший свет, узнай к закату дней, (11) Что не уйдёшь безропотно во тьму! (12)
Grave men, near death, who see with blinding sight Blind eyes could blaze like meteors and be gay, <b>Rage, rage against the dying of the light.</b>	Суровый видит: смерть идёт к нему (13) Метеоритным отсветом огней, (14) Не дай погаснуть свету своему! (15)
And you, my father, there on the sad height, Curse, bless, me now with your fierce tears, I pray <b>Do not go gentle into that good night.</b> <b>Rage, rage against the dying of the light.</b> [59].	Отец, с высот проклятий и скорбей (16) Благослови всей яростью твоей – (17) Не уходи безропотно во тьму! (18) Не дай погаснуть свету своему! (19)
	<i>пер. В.Бетакки [38, с. 158]</i>

Асоціації, що вільно розлітаються, несуть в англійській мові додаткове навантаження, що пов'язане з алітеративністю, з мелодичністю, додає конкретного емоційного звучання. Досить послухати читання самого Томаса, і стає ясно, що звучання для нього – один із домінуючих ознак вірша. Причому, рідкісні рими, якби випадково безладно розсіпані по віршу, не випадкові, а музичний лад вірша несе тут більше емоційної, а з нею і смислової інформації, ніж синтаксис. Якщо намагатися зберегти вербальну точність першотексту перекладаючи Д.Томаса, тоді втрачається смисл закладеного поетом. Головне, – перекладений вірш повинен викликати у читача настрої, думки, емоції подібні тим, які відчуває англійський читач. До того ж, Василь Бетакі додає, що переклад Томаса повинен бути самим вільним перекладом, який можна собі уявити, але, водночас, залишатися перекладом саме цих віршів, а не інших [16]

Професор Г.М.Дармодехіна виокремлює три моменти, що викликають складності у перекладі вірша Д.Томаса «Do Not Go Gentle Into That Good Night» та аргументує. *Перший* криється у заримованості всього вірша двома римами на всі 19 рядків, римовані слова при цьому не тільки весь час повторюються але між собою пов'язані і семантично. Причому перша рима завжди містить єдиний дифтонг і кінцевий приголосний звук: night, light, right, night, bright, light, flight,

night, sight, light, height, night, light. І друга рима – «Rage, rage against the dying of the light».

*Друга складність* полягає в тому, що філософська символіка вірша не просто піддається дешифруванню. Це не символи із закріпленими функціями усталеної номінації об'єкта, включеними в семантичну словесну структуру, але символи, що побудовані на алюзіях, міфології, старих забобонах. Вірне розуміння і переклад цих структур вимагає не тільки «ретельного прочитання», а й певної підготовленості читача, а також уміння перекладача «примирити» національно-культурні особливості двох країн і двох мов, максимального наближення до сприйняття вірша у перекладі. *Третя складність* інтерпретації та перекладу цього віршованого твору – граматична [12, с. 167–168].

Вивчення поезії Томаса Дилана зі студентами ми торкалися в наших публікаціях раніше [52]. У вірші «Do not go gentle into that good night», будучи бездоганим за своєю формою, поетом використана схема римування АВА, АВА, АВА, АВА, АВА, АВАА.

**Завдання 6.** Read the poem, out loud, two or three times. Think about its ideas. Listen to the actual poet Dylan Tomas reading the poem [44; 45; 46]. Have you noticed that Tomas often changes the ends of words, to make them sound less soft – “gentle” rather than “gently”. Why?

Знайомимо майбутніх перекладачів зі складністю перекладу вірша, щоб зберегти закладені поетом смислові і структурні нюанси першотексту у наведених фразах, у першу чергу «Do not go gentle...», а далі фраз: «Do not go gentle into that good night», «Rage, rage against the dying of the light», «Old age should burn and rage at close of day», «Because their words had forked no lighting».

**Завдання 7.** 1. What the connotations are of “light and day”, “dark and night” and “rage”. Think about how a poet use them symbolically. (*Answer:* light and day = life, living, hope; dark and night = ending, death, final; rage + against death as strongly as possible). Give examples of methafor for *night*, *dark* (death), *green bay* (life, vitality, living).

Для порівняння наведемо студентам різні варіанти перекладів вірша Дилана Томаса «Do not go gentle into that good night».

Дилан Томас	Дилан Томас
<b>Бунтуй, бунтуй, что умирает свет</b>	<b>Не уходи покорно в добрый мрак</b>
Не уходи смиренно в добрый путь Пусть старость будет мечь и гром, и шквал; Бунтуй, бунтуй, что умирает свет.	Не уходи покорно в добрый мрак, Под вечер старости пылать пристало. Гневись, гневись - как быстро свет иссяк.
Мудрец, ты убедишься: тьма права, И слово меркнет и чадит, но ты Не уходи смиренно в добрый путь.	Мудрец, хоть и поймет, что мрак - не враг, Скорбя, что слово молнией не стало, Он не уйдет покорно в добрый мрак.
Ты, праведник, когда последний вал Слизнёт дела твои, как пестрый сор, Бунтуй, бунтуй, что умирает свет.	И добрый сокрушается, что так Бесплодно добродетель отпылала, Гневясь на свет - как быстро он иссяк!
Безумец, вовлеченный в пляску солнц И поздно разгадавший: это крах,	И тот, кто солнце в колесницу впряг, Узнав позднее, что оно страдало,



<p>Не уходи смиренно в добрый путь. Муж чести, в чьи глаза глядит, слепя, Слепых очей свистящий метеор, Бунтуй, бунтуй, что умирает свет.</p> <p>И ты, отец, на скорбной высоте Благослови меня и прокляни. Но не иди смиренно в добрый путь Бунтуй, бунтуй, что умирает свет. <i>пер. Ольги Седоковой [5]</i></p>	<p>Покорно не уходит в добрый мрак. И тот, кто жил слепцом, когда лишь шаг Был до прозренья, хочет жить с начала, Гневясь на свет - как быстро он иссяк.</p> <p>Отец, в свой смертный час подай мне знак Хвалой, хулой, молю тебя устало: Не уходи покорно в добрый мрак, Гневись, гневись - как быстро свет иссяк! <i>Перевод П. Грушко [12]</i></p>
--	---

**Завдання 8.** What is the effect of the repeated words (the refrains)? Do you think the poem has a singsong quality to it? What is the effect of this combined with the harsh consonant sounds? How does the villanelle form impact our response to the contents? Why do you think Thomas used this form for this particular poem?

В контексті цих питань, нагадаємо студентам про вокально-симфонічний твір Джона Кейла «Фолклендську сюїту», написану на слова Дилана Томаса, прем'єра якої відбулася 15 листопада 1987 р. в Амстердамі (Нідерланди) [43], що складається із 4 частин: 1. On A Wedding Anniversary 2. Lie Still, Sleep Becalmed 3. Do Not Go Gentle Into That Good Night 4. There Was A Saviour.

Сюїта – [від фр. Suite – ряд, послідовність]. 1. Форма музичного твору, що складається з кількох самостійних, контрастуючих між собою частин, об'єднаних спільним художнім задумом. 2. Хореографічна композиція, складена з кількох танців, об'єднаних однією темою [56, с. 656]. Сюїта як музичний твір виникла у XVI ст., в епоху Відродження. У XIX–XX ст. композитори створили низку оркестрових сюїт: М.Римський-Корсаков «Шехеразада», Е.Гріг «Пер Гюнт», С.Прокоф'єв «Ромео і Джульєтта», М. Лисенко «Українська сюїта у формі старовинних танців на основі народних пісень». З'явилися сюїти в жанрах симфонічної та вокально-симфонічної музики: «Симфонічні танці» С.Рахманінова, «Сюїта на слова Мікеланджело Буонаротті» Д.Шостаковича. До них належить і «Фолклендська сюїта» Джона Кейла, одного із самих відомих рок-композиторів XX ст. За доцільне вважаємо продемонструвати студентам, починаючи з 26.48 хв. сюїти [43], виконання Дж.Кейлом у супроводі дитячого хору «Do not go gentle into that good night».

**Завдання 9. Дискусія.** *Do you agree with Thomas message? That we should fight up until our very last breath?* У цьому завданні ми повертаємося до філософського смислу, закладеного у вірші Д.Томасом «Do not go gentle into that good night», використання його символічної суті (боротьби за життя) у кінострічці ««Інтерстеллер» (Великобританія, США, 2015)

**Висновки.** Підводячи підсумки, ескізно поданих нами проєкцій запропонованих новацій у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах вищої школи і висвітлених оригінальних творчих ідей у форматі дисципліни «Вступ до перекладознавства» у процесі розгляду граней поезії на прикладі поезії П.Верлена та вірша Томаса Дилана «Do not go gentle into that good night» ми 1) *долучилися* зі студентами до кіномистецтва: ознайомлення майбутніх перекладачів із 3 кінострічками,

здавалося, абсолютно протилежними, але пов'язаними одними із кращих віршів Поля Верлена «Мистецтво поезії» та Дилана Томаса «*Do Not Go Gentle Into That Good Night*», – «Інтерстеллер» (Велика Британія, США, 2014, реж. Кристофер Нолан), «Заборонене кохання» (Велика Британія, 2008, реж. Джон Мейбері), «Звуки музики» (США, 1965, реж. Р.Уайз); 2) виявили особливості італійської музики епохи Відродження (віланела), поетичної спадщини французького поета Поля Верлена, творчості композитора Ігоря Стравинського; 3) продемонстрували реалізацію «поліфонії мов» у музиці на прикладі музичних творів ХХ ст.: симфонічної та вокально-симфонічної музики І.Стравінського та Дж. Кейлі, творчості лауреата Нобелівської премії 2016 р. з літератури американського фолк-співака Боба Дилана та британської рок-групи Бітлз (The Beatles); 4) торкнулися обговорення вічного питання філософії – протиборство життя і смерті, розгляд людських граней кохання, збереження існування людства на планеті Земля, любов до природи; 5) ознайомили студентів із творчістю перекладачів (Б.Пастернака, Г.Кочура, В. Брюсова).

Разом з тим, майбутні перекладачі отримують навички для розвитку своєї професійної успішності у майбутньої професійної діяльності, надаються умови для першої спроби проявити свої професійні здібності у перекладі. Крім того, студенти внутрішньо збагачуються у пізнанні світової культури, а також і національної, завдяки іноземним мовам; долучаються до духовної спадщини народів, їх історико-культурної спадщини, загальнолюдських цінностей.

На основі запропонованого висвітлення підготовки майбутніх перекладачів у форматі дисципліни «Вступ до перекладознавства» змістовну наповненість формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету можна представити таким чином: 1) упровадження організації для студентів пізнавальної діяльності, яка фіксується у формі її результатів – знаннях; 2) залучення студентів до досвіду творчої діяльності (перші спроби перекладу); 3) отримання досвіду здійснення відомих способів діяльності – у формі умінь діяти за зразком; 4) стимулювання здійснення емоційно-ціннісних відносин – у формі розвитку особистісних орієнтацій та взаємовідносин; 5) лінгвосоціокультурна спрямованість навчання.

У свою чергу, широке використання іншомовного аудіо-візуального матеріалу, що долучається до демонстрації прикладів викладачем, слугує знаряддям збагачення процесу формування ПОІНС, стимулюючи всебічний розвиток, професійну підготовку і виховання студентів в умовах університету

Узагальнюючи викладені особливості формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища для майбутніх перекладачів, можна стверджувати, що перекладач повинен володіти енциклопедичними знаннями.

### Література:

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс / Б.Асафьев ; ред. Е.М.Орлова. – Ленинград : Изд-во «Музыка», 1971. – 374 с.

2. Безкоровайна О.В. Навчальний переклад: теоретичний аспект / О.В. Безкоровайна, Л.В.Мороз // Фаховий та художній переклад : теорія, методологія, практика : мат. V Міжнар. наук.-практ. конф. – К. : Аграр Медіа Груп, 2012. – С. 42–48.
3. Безкоровайна О.В. Пріоритетні тенденції розвитку методики викладання іноземних мов та культур в контексті особистісно орієнтованого підходу / О.В.Безкоровайна // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2014. – № 9. – С. 17–21.
4. Бетаки Василий Павлович. Томас Дилан. Полное каноническое собрание стихов [Web site] / В.П.Бетаки. – Access mode : [http://lit.lib.ru/b/betaki\\_w\\_p/text\\_0180.shtml](http://lit.lib.ru/b/betaki_w_p/text_0180.shtml)
5. Бунтуй, бунтуй, что умирает свет ; пер. О.Седоковой [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://classic-online.ru/ru/production/33729>
6. Верлен Поль. Вірші [Електронний ресурс] / Поль Верлен. – Режим доступу : [http://ae-lib.org.ua/texts-c/verlaine\\_\\_poesie\\_by\\_other\\_\\_ua.htm](http://ae-lib.org.ua/texts-c/verlaine__poesie_by_other__ua.htm)
7. Верлен Поль. Искусство поэзии [Электронный ресурс] / Поль Верлен ; пер.Б.Пастернака. – Режим доступа : [http://litera.edu.ru/catalog.asp?ob\\_no=14088&cat\\_ob\\_no=14085](http://litera.edu.ru/catalog.asp?ob_no=14088&cat_ob_no=14085)
8. Верлен Поль. Искусство поэзии [Электронный ресурс] / Поль Верлен ; пер. В.Брюсова. – Режим доступа : [https://ru.wikisource.org/wiki/Искусство\\_поэзии\\_\(Верлен/Брюсов\)](https://ru.wikisource.org/wiki/Искусство_поэзии_(Верлен/Брюсов))
9. Вернидуб Р.М. Організація професійної підготовки в провідних університетах України / Р.М.Вернидуб // Гілея : наук. вісник. – 2012. – № 60 (5). – С. 566–570.
10. Вернидуб Р.М. Розгортання нової дидактичної моделі професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя / Р.М.Вернидуб // Нова парадигма. – 2011. – Вип. 104. – С. 22–31.
11. Віланела [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Віланела>
12. Дармодехина Анна Николаевна Проблемы интерпретации и перевода поэтического текста // ИСОМ. – 2013. – № 6. – С. 166-170. URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-interpretatsii-i-perevoda-poeticheskogo-teksta> (дата обращения: 04.01.2017).
13. Дождьова І. Боб Дилан отримав Нобеля [Web Site] / І.Дождьова. – Access mode : <http://znaj.ua/news/world/68130/bob-dilan-otrimav-nobelya.html>
14. Ємець О.В. Семантика, синтактика та прагматика тропів в аспекті поетизації художньої прози (на матеріалі оповідань Ділана Томаса) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Ємець О. В. ; Київський держ. лінгвістичний ун-т. – К., 2000. – 19 с.
15. Звуки музыки (слова песен из к-ма «The Sound of Music», англ., рус. язык) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://soundtrack.lyrsense.com/the\\_sound\\_of\\_music/the\\_sound\\_of\\_music](http://soundtrack.lyrsense.com/the_sound_of_music/the_sound_of_music)
16. Кассель Елена. Дилан Томас: Жизнь и творчество (27 октября 1914 – 9 ноября 1953 [Электронный ресурс] / Елена Кассель. – Режим доступа : [http://bolvan.ph.utexas.edu/~vadim/betaki/Dylan\\_Thomas/article.html](http://bolvan.ph.utexas.edu/~vadim/betaki/Dylan_Thomas/article.html)
17. Кикоть Валерій. Семантична ієрархія поетичного твору та переклад / Валерій Кикоть // Вісник Черкаського університету. – 2012. – № 40 (253). – С. 134–139.
18. Кияновська Л. Вплив творчості Ігоря Стравинського на творчість М.Колеси і М.Скорика [Електронний ресурс] / Л.Кияновська // Музикознавчі студії: зб. наук. пр. – Вип. 2. Ігор Стравинський: дискурс творчості (до 125-річчя з дня народження) / Уклад. та упор. О.І. Коменда. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. націон. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 204 с. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/MuzS/2008\\_2.htm](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/MuzS/2008_2.htm)
19. Кліпкова О.І. Креативність та інноваційність як основні складові нового вектора в управлінні підприємством / О.І.Кліпкова //Науковий вісник Мукачівського державного університету, 2011. – С. 76–80.

20. Ковалевський Володимир. Ритмічні засоби українського літературного вірша: спроба систематики. – Частина I. Ритм окремого віршованого рядка. Поняття ритму віршованого твору / Володимир Ковалевський. – К. : Рад. письменник, 1960. – 235 с. URI <http://www.anthropos.org.ua/jspui/handle/123456789/2753>
21. Нечволод Л.І. Сучасний словник іншомовних слів / Л.І.Нечволод. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 768 с.
22. Новий тлумачний словник української мови : в 3 т. / [укл. В.Яременко та ін.]. – К. : Вид-во «Аконіт», 2008. – Т. 2. – 928 с.
23. Переклад у наукових дослідженнях представників харківської школи : колективна монографія / за ред. Л.М.Черноватого, О.А.Кальниченка, О.В.Ребрія ; кафедра теорії та практики перекладу англ. мови Харківського нац. ун-ту імені В.Н.Каразіна. – Вінниця : Нова книга, 2013. – 568 с.
24. Петько Л.В. Вивчення гендерних ролей та взаємовідносин у сім'ї зі студентами ВНЗ на практичних заняттях з іноземної мови / Л.В.Петько // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. праць [за ред. А.Й.Капської]. – Вип. 14 (частина II). К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2012. – С. 112–123. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7871>
25. Петько Л.В. Виховний і професійний аспекти музично-педагогічної спрямованості навчання іноземної мови студентів ВНЗ у системі музично-педагогічної освіти / Л.В.Петько // Музика та освіта – 2013. – № 3. – С. 14–18. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7872>
26. Петько Л.В. Дослідницька діяльність студентів коледжу як одна з умов неперервної освіти / Л.В.Петько // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому середовищі: зб. наук. праць. – К. : Університет «Україна». – 2010. – № 7. – С. 122–134. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7831>
27. Петько Л.В. Написання і захист рефератів іноземною мовою за професійним спрямуванням – один із шляхів підготовки студентів до навчання у магістратурі / Л. В. Петько // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 35 : зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – С. 132–138. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7842>
28. Петько Л.В. Шляхи формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів мистецьких спеціальностей ВНЗ у процесі фахової підготовки / Л.В.Петько // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол.ред) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – Вип. 6. – Ч. 3. – С. 57–62. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7445>
29. Петько Л.В. Педагогічні та виховні ідеї В.О.Сухомлинського у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л.В.Петько // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є.І.Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – № 3. – С. 181–187. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8484>
30. Петько Л.В. Стимулювання готовності майбутніх соціальних педагогів до виховної роботи у процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ (на прикладі кінофільму «Звуки музики» («The Sound of Music»), США, реж. Уайз, 1965 р.) / Л.В.Петько // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому середовищі: зб. наук. праць № 9 (11). – К. : Університет «Україна». – 2012. – № 9 (11). – С. 84–95. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7446>
31. Рибінська Ю.А. Креативний переклад як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх філологів [Текст] / Ю.А.Рибінська //

- Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка. – 2013. – № 1. – С. 103–108.
32. Рибінська Ю.А. Теоретичні і методичні основи професійної комунікативної підготовки майбутніх філологів засобами креативного перекладу [Текст] : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра. пед. наук : 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Рибінська Юлія Анатоліївна; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2015. – 43 с.
  33. Рибінська Ю.А. Принципи реалізації творчого навчання на факультетах іноземних мов / Ю.А.Рибінська // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2011. – Вип. XXVII. – С. 178–186.
  34. Словник-довідник музичних термінів (за книгами Ю.Є.Юцевича) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://term.in.ua/indeks.html?term=КАНОН>
  35. Смирнов В.В. Игорь Фёдорович Стравинский [Электронный ресурс] // История зарубежной музыки (начало XX – середина XX) : уч. для муз. вузов; общ. ред. В.В.Смирнова. – Глава 31. Камерные вокальные произведения И.Стравинского. Режим доступа : <http://www.classic-music.ru/6zm031.html>
  36. Старюченко Н. Типи художнього діалогу в вокальних творах і. стравинського, написаних на інонаціональні тексти [Электронный ресурс] / Н. Старюченко // Музикознавчі студії: зб. наук. пр. – Вип. 2. Ігор Стравинський: дискурс творчості (до 125-річчя з дня народження) / Уклад. та упор. О.І. Коменда. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. націон. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 204 с. – Access mode : [http://www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/MuzS/2008\\_2.htm](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/MuzS/2008_2.htm)
  37. Стравинский И. Диалоги. Воспоминания. Размышления [Электронный ресурс] / М.Стравинский. – Режим доступа : <http://www.libros.am/book/read/id/355283/slug/dialogi.-vospominaniya.-razmyshleniya>
  38. Томас Д. Собрание стихотворений 1934–1953 [Электронный ресурс] / Д.Томас ; пер. с англ. В.Бетаки ; послесл. и комм. Е.Кассель. – Б.М. : Salamandra P.V.V., 2010. – 258 с. – Ресурс доступу : [http://bolvan.ph.utexas.edu/~vadim/betaki/Dylan\\_Thomas/book.pdf](http://bolvan.ph.utexas.edu/~vadim/betaki/Dylan_Thomas/book.pdf)
  39. Уотс Алан. Мир как пустота. – Ч.1. [Электронный ресурс] / Алан Уотс. – Режим доступа : <http://www.liveinternet.ru/users/lotal/post390740454/>
  40. Фалалеева Е.И. Полиязычие в вокальной музыке И.Ф.Стравинского (к постановке проблемы) [Электронный ресурс] / Фалалеева Елена Игоревна : дис. ... канд. искусствоведения : спец. 17.00.02 – музыкальное искусство. – Санкт-Петербург, 2005. – Режим доступа : <http://cheloveknauka.com/v/128357/d#?page=9>
  41. Франс Анатолий. Поль Верлен [Электронный ресурс] / Анатолий Франс. – Режим доступа : <http://www.zarlit.com/critika/5.html>
  42. Art poétique – Paul Verlaine lu par Yvon Jean [Web site]. – Access mode : <https://www.youtube.com/watch?v=RmzvgtM4tc>
  43. Cale John. The Falkland Suite [Web site] / John Cale and Metropole Orchestra, 1987. – Access mode : <https://www.youtube.com/watch?v=FzxJ31T6PIM>
  44. Dylan Thomas reads "Do Not Go Gentle Into That Good Night" [Web site]. – Access mode : <https://www.youtube.com/watch?v=1mRec3VbH3w>
  45. Dylan Thomas reads Do Not Go Gentle Into That Good Night [Web site]. – Access mode : <https://letterpile.com/poetry/Analysis-of-Poem-Do-Not-Go-Gentle-Into-That-Good-Night-by-Dylan-Thomas>
  46. Do Not Go Gentle Into That Good Night [Web site]/ – Access mode : [https://www.youtube.com/watch?v=cGB\\_3AW5Xug](https://www.youtube.com/watch?v=cGB_3AW5Xug)
  47. Interstellar [Web site] (movie, 2014, USA, United Kingdom, dir. Christopher Nolan) – Access mode : <http://hdmovie2k.co/watch-interstellar1-2014-online-putlocker-solarmov-primewire-free#video=bc3e2a15>
  48. List of images on the cover of Sgt.Pepper’s Lonely Hearts Club Band [Web Site]. – Access mode :

- [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_images\\_on\\_the\\_cover\\_of\\_Sgt.\\_Pepper's\\_Lonely\\_Hearts\\_Club\\_Band](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_images_on_the_cover_of_Sgt._Pepper's_Lonely_Hearts_Club_Band)
49. Nagaraju Ch. A Study Of Dylan Thomas's Poetry [Web site] / Ch.Nagaraju, K.V.Seshaiah // Journal of Humanities and Social Science. – 2012 (Sep-Oct.). –Volume 1. – Issue 2. – PP. 06–10. – Access mode : <http://iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/vol1-issue2/B0120610.pdf?id=5595>
  50. Nicolas J.L. Dylan (Tomas) [Web Site] / J.L.Nicolas // Travell Magazine. –Access mode : <http://www.world-in-words.com/news/dylan-thomas/>
  51. On Mahler and Britten / ed. Philip Reed. – Aldeburgh : The Boydell Press, 1995. – 359 p.
  52. Pet'ko L.V. A Study Tomas Dylan's Poetry with Future Translators=Вивчення поезії Томаса Дилана з майбутніми перекладачами / L.V.Pet'ko // Trends in der Entwicklung der nationalen und internationalen Wissenschaft: Sammelwerk der wissenschaftlichen artikel. – Verlag SWG imex GmbH, Nürnberg, Deutschland, 2016. – S. 315–320. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/12555>
  53. Pet'ko L.V. Formation of professionally oriented foreign language teaching environment in the conditions of university for students of art specialties / L.V.Pet'ko // Economics, management, law: problems of establishing and transformation: Collection of scientific articles. – Al-Ghurair Printing & Publishing LLC, Dubai, UAE, 2016. – P. 395– 398. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/97795>
  54. Rosen Jody. Everything You Know About Sgt. Pepper's is Wrong. Revisionist Beatles History [Web Site] / Jody Rosen. – June 8 2007. – Access mode : [http://www.slate.com/articles/arts/music\\_box/2007/06/everything\\_you\\_know\\_about\\_sgt\\_peppers\\_is\\_wrong.html](http://www.slate.com/articles/arts/music_box/2007/06/everything_you_know_about_sgt_peppers_is_wrong.html)
  55. Talking with poets [Web site] / Ed. Harry Thomas. – New Yourk : Handel Book, 2002. – 140 p. – Access mode : <https://books.google.com.ua/books?id=tIFixGrhwVcC&pg=PA109&lpg=PA109&dq>
  56. The Edge of Love [Web site] (movie, 2008, United Kingdom, director John Maybury). – Access mode : <http://ffilms.org/the-edge-of-love-2008/>  
[http://pikabu.ru/story/stikhotvorenije\\_dilana\\_tomasa\\_kotoroe\\_tsitiruyut\\_v\\_filme\\_interstellar\\_nazyivaetsya\\_do\\_not\\_go\\_gentle\\_into\\_that\\_good\\_night\\_2832114](http://pikabu.ru/story/stikhotvorenije_dilana_tomasa_kotoroe_tsitiruyut_v_filme_interstellar_nazyivaetsya_do_not_go_gentle_into_that_good_night_2832114)
  57. The Sound of Music (movie, USA, 1965. Director: Robert Wise). – [Web Site]. – Access mode : <http://www.upstreamis.tv/the-sound-of-music-1965/>
  58. The Sound of Music (song, Julia Roberts) [Web site]. – Access mode : <http://mp3.cc/m/223794-julie-andrews/1281281-the-sound-of-music/>
  59. Tomas Dylan. Do Not Go Gentle Into That Good Night [Web site] / Dylan Tomas. – Access mode : <https://www.poets.org/poetsorg/poem/do-not-go-gentle-good-night>
  60. Thomas Dylan. Do not go gentle / Dylan Thomas ; перевод Вячеслава Чистякова [Web site]. – Access mode : <https://www.stihi.ru/2014/07/11/1803>
  61. Stravinsky Igor. In Memoriam Dylan Thomas [Web site] / Conductor: Dominick DiOrio,. Presented as part of Dominick DiOrio's Master of Musical Arts Recital at Yale University – Battell Chapel – October 5, 2008. – Access mode : <https://www.youtube.com/watch?v=9fA87UOZfIM>
  62. Verlain Paul. Art Poétique [Web site] / Paul Verlen. – Access mode : [https://fr.wikisource.org/wiki/Art\\_poétique\\_\(Verlaine\)](https://fr.wikisource.org/wiki/Art_poétique_(Verlaine))
  63. Vincenzo Capirola. La villanella [Web site]. – Access mode : [http://www.seagullully.it/medievalsongs/rinascimento/vc\\_villanella.html](http://www.seagullully.it/medievalsongs/rinascimento/vc_villanella.html)

# ФОРМУВАННЯ РИНКУ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ В УКРАЇНІ

**Романова Н.Ф.**

доцент Школи соціальної роботи

*Національний університет «Києво-Могилянська академія» (Україна, м. Київ)*

**Науковий огляд проблематики.** Вивчення наукової проблематики, пов'язаної із створенням та впровадженням технологій соціальної роботи із різними групами отримувачів соціальних послуг у складних життєвих обставинах є важливим фактором впливу на загальний розвиток соціальної сфери.

У першу чергу, це пов'язано з тим, що формування системи соціальної роботи відбувається поетапно, у залежності від соціально-економічних чинників, пріоритетів соціальної політики та практичних моделей соціальної роботи, сформованих в Україні. Іншим важливим фактором є необхідність організації процесу соціальних послуг для населення на первинному рівні (у громаді), що потребує постійної роботи над узагальненням практичного досвіду та визначення шляхів його покращення [2; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 21; 22].

Крім цього, наша країна відкрита до впровадження кращого міжнародного досвіду, але саме технології соціальної роботи вимагають не тільки адаптації до українських реалій, але й наукового обґрунтування й доопрацювання. Відповідно, виникає потреба у постійному розширенні існуючих технологій, їх вдосконаленню та внесенню змін, опираючись на оцінку потреб й моніторинг якості проведеної соціальної роботи.

Загалом, опису технологій соціальної роботи з різними категоріями клієнтів присвячено достатньо багато наукових та прикладних досліджень, а огляд публікацій за останні роки свідчить, що саме ці теми постійно обговорюються науковою спільнотою та практиками.

Серед найбільш поширених тем пропонується обговорення підготовки соціальних працівників та супервізії персоналу як підвищення ефективності діяльності соціальної служби (Азаркіна О.В., Карпенко О.Г., Капська А.Й, Савчук О.М., Толстоухова С.В. та ін.), особливості роботи з людьми похилого віку (Голубенко Т.О., Кабаченко Н.В., Скорик Т.В., Павлишина Н.Б. та ін.), ресоціалізація дітей з девіантною поведінкою (Гусак Н.Є., Лазарева А.О., Романова Н.Ф. та ін.), організація соціально-психологічної та соціально-педагогічної роботи з сім'ями у складних життєвих обставинах (Бойчева М.М., Волинець Л.С., Дідик Н.М., Зверева І.Д., Лактіонова Г.М., Пеша І.В. та ін.), соціальний та правовий захист ромів (Музика Ю.О., Райчева А.С. та ін.); соціальна робота з внутрішньо-переміщеними особами з інвалідністю та членами їх родин (Остролуцька Л.І., Шорис Ю.О. та ін.); паліативна допомога (Герасимова Н.С., Романова Н.Ф., Чайківська Д.Р.) та ще багато інших дослідницьких напрямків, які пов'язані з реалізацією Закону України «Про соціальні послуги» та «Про соціальну роботу із сім'ями, дітьми та молоддю».

**Виклад основного матеріалу.** Значущість соціальних технологій і технологій соціальної роботи, їх основні принципи, теоретичні основи

розробки, характеристика найважливіших загальних, міждисциплінарних та конкретних технологій соціальної роботи детально описано у науковому посібнику Шахрай В.М. [20].

Слід зазначити, що практично усі дослідження, пов'язані із технологіями роботи та визначенням шляхів покращення якості соціальної роботи, опираються не тільки на досвід роботи державних соціальних закладів й установ, але й інститутів громадянського суспільства.

На наш погляд, більшість проблем соціальної сфери пов'язана саме з постійною зміною системи соціальних послуг в Україні за короткий проміжок часу, що тягне за собою суттєві зміни не тільки для надавачів, але й отримувачів соціальних послуг та управлінських функцій відповідних органів виконавчої влади.

У цілому, можна констатувати, що на сучасному етапі доволі активно відбувається перехід від соціальної роботи з дітьми, сім'ями та молоддю до формування ринку соціальних послуг для усіх категорій населення, що свідчить про актуальність нашого дослідження.

*Основні етапи становлення соціальної роботи.* Отримані дані свідчать, що період розбудови системи соціальної роботи в Україні розпочався із розвитку мережі територіальних центрів соціального обслуговування населення та створення соціальних служб для молоді з метою надання соціальної підтримки за умови складних життєвих обставин, вирішення яких потребує сторонньої допомоги (далі – СЖО) [6, с. 281].

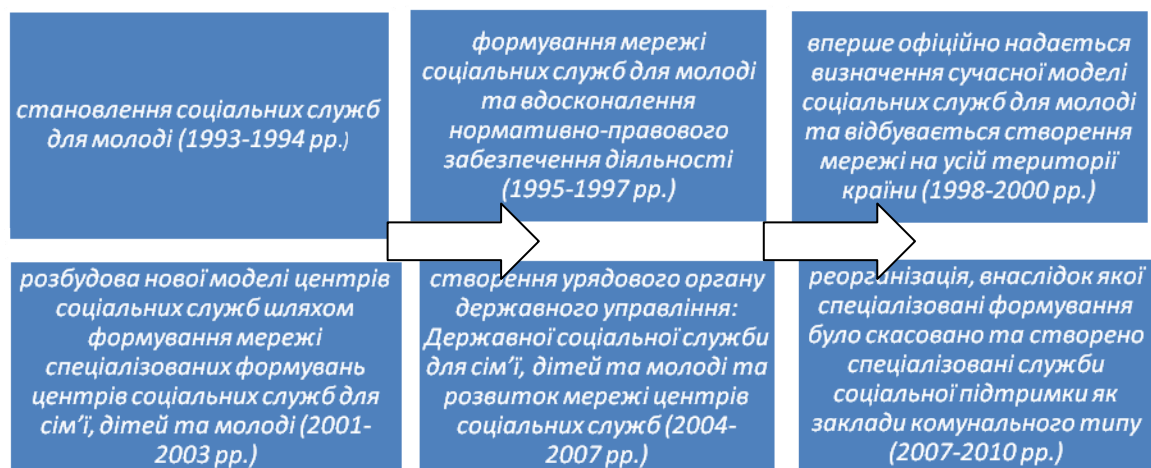
Поступово змінювалися концепції, стратегії, підходи, моделі роботи, розширювалися категорії клієнтів, технологія роботи, тобто відбувалося формування державної системи соціальної роботи, яка у залежності від державних пріоритетів, фінансування, потреб населення формувалася поетапно. На кожному із цих етапів виникала потреба у прийнятті цілого ряду нормативно-правових документів та інших видів формальних доопрацювань, пов'язаних зі структурними змінами у сфері соціальної роботи та з врахуванням спроможності соціальних закладів й установ надавати якісні соціальні послуги для населення країни (рис. 1).

До 2010 р. надання соціальних послуг відповідно до ЗУ «Про соціальні послуги» та ЗУ «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» здійснювали центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (далі – ЦСССДМ). Урядовим органом державного управління даними закладами було визначено Державну соціальну службу для сім'ї, дітей та молоді (Постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2004 р. № 1125), яка входила до складу Міністерства сім'ї, молоді та спорту.

Усі соціальні центри (ЦСССДМ) були об'єднані у мережу за територіальним поділом: рівень області, міста, району, села та селища. Крім цього, створювалися спеціалізовані соціальні служби, як тимчасові формування при міських та районних ЦСССДМ, відповідно до потреб територіальної громади, яку вони обслуговували. Наприклад, для підтримки сімей з дітьми вразливих категорій створювалися служби соціальної підтримки сімей «Родинний дім»; для студентської молоді у складних життєвих обставинах –



спеціалізовані студентські соціальні служби; для осіб, які зазнали насильства у сім'ї – служби психологічної допомоги «Телефон Довіри»; для роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами – центри соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями тощо.



**Рис. 1. Основні етапи становлення соціальної роботи в Україні [7, с. 281-284]**

Після 2007 р. кількість спеціалізованих формувань суттєво скоротилася, наразі продовжують працювати: соціальні центри матері та дитини; соціальні гуртожитки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; центри соціально-психологічної допомоги; центри соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями та центри для ВІЛ-інфікованих дітей та молоді.

Саме ці соціальні заклади надають соціальні послуги різним категоріям населення в залежності від специфіки своєї роботи для: неповнолітніх та одиноких матерів, які опинилися у складних життєвих обставинах; дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; дітей та молоді, які зазнали насилля в сім'ї; дітей та молоді з функціональними обмеженнями; ВІЛ-інфікованих дітей та молоді та наркозалежної молоді. Як правило, у цих закладах соціальні послуги надаються без врахування сервісного кола інших організацій, дотичних до проблем їх клієнтів, тобто вони орієнтуються на власну спроможність й ресурси.

Щодо ЦСССДМ, то державою саме на них покладена функція соціального супроводу сімей, дітей та молоді, які опинилися у складних життєвих обставинах. Його особливість полягає у тому, що для здійснення соціального супроводу необхідно провести соціальне інспектування з метою з'ясування наявності СЖО.

Дана процедура детально була розписана в нормативних документах, зокрема у Наказі Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту «Про затвердження Порядку здійснення ЦСССДМ соціального інспектування сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах» (№ 1480).

Серед інших норм, у цьому документі визначалося, що для здійснення соціального інспектування слід сформувати склад комісії з числа державних та недержавних організацій й структур, що у деяких випадках заважало проведенню оперативних візитів до сімей у складних життєвих обставинах. Досить часто для прийняття необхідного рішення соціальні служби виносили результати соціального інспектування на засідання дорадчого органу, створеного при управліннях у справах сім'ї, молоді та спорту відповідної державної адміністрації, що також складало певні незручності для самих соціальних служб та їх потенційних клієнтів.

Загалом, клієнти соціальних служб отримували соціальні послуги різного характеру (інформаційні, психологічні, юридичні, соціально-побутові тощо) як комплекс заходів для подолання складних життєвих обставин. Відповідальність за кінцевий результат скоріше покладалася на ЦСССДМ, ніж на самих клієнтів, допускалася можливість залучення до соціального супроводу одних і тих же сімей через невеликий час після зняття з обліку.

Така ситуація привела до появи великої кількості сімей в СЖО, які використовували ресурси соціальних служб не для посилення власного ресурсу для подальшого незалежного функціонування, а лиш для тимчасового покращення умов проживання чи вирішення побутових проблем.

У 2010 р. було проведено оптимізацію системи центральних органів виконавчої влади та відповідно до цього ліквідовано Державну соціальну службу для сім'ї, дітей та молоді, що привело до перепідпорядкування ЦСССДМ та їх спеціалізованих формувань Міністерству соціальної політики. Відповідно, вищезазначений документ втратив чинність як власне, цілий ряд інших нормативних інструкцій й постанов [17].

Саме з цього моменту відбулося суттєве розширення мережі соціальних інституцій для різних груп клієнтів, які опинилися у складних життєвих обставинах (незалежно від їх віку та соціального статусу) та зростання кількості видів соціальних послуг, які можна отримати для їх вирішення, оскільки уся соціальна мережа, яка перебувала під управління двох різних міністерств об'єдналася в одну та збільшила свій потенціал.

На сьогодні загальне управління державними закладами та установами, які надають соціальні послуги, здійснюють відповідні структурні підрозділи Міністерства соціальної політики (рис. 2).

*Перелік соціальних послуг та соціальні стандарти їх надання.* На першому етапі впровадження нової моделі надання соціальних послуг у громаді Міністерством соціальної політики було затверджено новий Перелік соціальних послуг (Наказ № 537 від 03.09.2012 р.). У цьому документі визначено зміст 15 соціальних послуг (догляд, підтримане проживання, паліативний/хоспісний догляд, послуга з влаштування до сімейних форм виховання, соціальної адаптації, соціальної інтеграції та реінтеграції, абілітації, соціальної профілактики, соціального супроводу/патронажу та ін.), які повинні надаватися відповідно до Державного стандарту кожної із них із означенням алгоритму дій соціального працівника або мультидисциплінарної команди у процесі роботи з клієнтом.



**Рис. 2. Структурна модель управління соціальними закладами та установами Міністерства соціальної політики**  
*(ТЦСО – територіальні центри соціального обслуговування)*

Покращення якості соціальних послуг планується здійснювати шляхом інформування населення про соціальні послуги; впровадження державних стандартів соціальних послуг; визначення критеріїв діяльності суб'єктів, що надають соціальні послуги; запровадження технології ведення випадку та оцінки потреб та запровадження механізму моніторингу та контролю якості соціальних послуг.

Наразі уже здійснено розробку та затвердження відповідних Державних стандартів, які можна застосовувати для організації надання соціальних послуг; оцінки, моніторингу, контролю за якістю соціальної послуги. Крім цього, вже напрацьовані документи, які детально описують механізм визначення тарифу платної соціальної послуги для населення.

Важливо зазначити, що для впровадження необхідних змін Міністерством соціальної політики запропоновано для публічного обговорення нову редакцію Закону України «Про соціальні послуги». Проте, на думку не тільки експертів у сфері соціальної роботи, але й державних чиновників необхідно вирішити неузгодженість законодавства у сферах соціального захисту і охорони здоров'я щодо підходів в організації роботи у процесі надання соціально-медичних послуг для вразливих груп (ВІЛ-позитивних, алко- та наркозалежних тощо).

Тобто є потреба у міжгалузевій співпраці та впровадженні спільних нормативних документів для подальшої взаємодії. Також слід вирішити питання, які пов'язані з недосконалістю бюджетного планування для надання соціальних послуг та підвищення ролі недержавного сектору на ринку соціальних послуг [13].

*Децентралізація та її вплив на систему соціальних послуг для населення, які опинилися у складних життєвих обставинах.*

Низька якість та доступність публічних послуг внаслідок ресурсної неспроможності переважної більшості органів місцевого самоврядування здійснювати власні і делеговані повноваження; неузгодженість місцевої політики щодо соціально-економічного розвитку з реальними інтересами територіальних громад та складна демографічна ситуація у більшості територіальних громад стали підґрунтям для початку реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні.

Для вирішення означених проблем у 2014 р. було прийнято Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні» [15]. Основна мета даної Концепції – визначення напрямів та механізмів ефективного місцевого самоврядування та територіальної організації влади для місцевої громади, створення нової системи для надання якісних та доступних соціальних послуг; сприяння розвитку інститутів громадянського суспільства та узгодження інтересів держави й територіальних громад в залежності від потреб її громадян.

По завершенні реформи планується формування чіткого територіально-адміністративного устрою за типом:

- громада-район-регіон; на кожному із цих рівнів діятиме місцева влада, яка буде більш незалежною у прийнятті рішень у межах своїх повноважень;
- виконавчі органи районних та обласних рад матимуть право самостійно визначати якою має бути соціальна інфраструктура у їх громаді та мінімальний пакет безкоштовних соціальних послуг.

Серед інших пріоритетів: надання високоякісних та доступних публічних соціальних послуг; становлення інститутів прямого народовладдя, задоволення інтересів громадян в усіх сферах життєдіяльності на відповідній території, узгодження інтересів держави та територіальних громад.

Для організації надання високоякісних та доступних публічних соціальних послуг необхідно виконати наступні умови: публічні послуги повинні надаватися відповідно до державних стандартів з урахуванням необхідного забезпечення; територіальна доступність (до 30 км); забезпечення належної матеріально-технічної бази для надання усіх видів соціальних послуг; забезпечення прозорості інформації про послуги, порядок та умови їх надання.

Крім цього, моніторинг та оцінка сприяють: координації діяльності всіх суб'єктів, що надають соціальні послуги; прийняттю рішень стосовно розподілу наявних ресурсів для надання соціальних послуг різним соціальним групам; отриманню інформації про соціальні групи, діяльність суб'єктів, що надають такі послуги, їх методи роботи, кількість та кваліфікацію залучених працівників.

Показники якості соціальних послуг та критерії дотримання цих показників наведено у відповідних державних стандартах соціальних послуг або у специфікації соціальних послуг, що надаються згідно з договором про соціальне замовлення соціальних послуг. Даний процес має пряме відношення до реформування системи соціальної роботи та переходу до ринку соціальних

послуг у громаді. Наразі, їх реформування відбувається за трьома напрямками: 1) розвиток ринку соціальних послуг; 2) розробка практичного інструментарію (нормативна база щодо стандартів, соціального замовлення, моделей надання послуг тощо); 3) модернізація діючої інфраструктури.

Очікувані результати від проведення цієї реформи визначаються наступним чином: створення цілісної системи надання соціальних послуг; рівноправність надавачів послуг (державних, комунальних, недержавних, приватних); доступність соціальних послуг; підвищення якості та адресності соціальних послуг; розвиток нових послуг.

Аналіз нормативних документів показує, що формування та розвиток ринку соціальних послуг дозволить запровадити механізм адміністрування соціальних послуг. Для цього Міністерством соціальної політики вже прийнято нормативні документи щодо визначення потреб населення адміністративно-територіальної одиниці у соціальних послугах. Наступними кроками має стати формування та затвердження переліку пріоритетних соціальних послуг (які будуть надаватися безкоштовно); розроблення регіональних програм розвитку системи надання соціальних послуг та створення інформаційно-аналітичної системи соціальних послуг для їх оцінювання та популяризації серед населення.

Важливим елементом у формуванні ринку соціальних послуг має стати розвиток недержавного сектору шляхом запровадження механізму соціального замовлення; методики визначення вартості соціальних послуг; механізму фінансування соціальних послуг за принципом «гроші рухаються за одержувачем послуг» та запровадження механізму соціального партнерства.

Отже, в нових умовах надавати усі послуги зможуть не тільки державні заклади й установи, але й недержавні організації, які працюють у сфері соціальної роботи. Серед державних закладів – це ЦСССДМ та територіальні центри соціального обслуговування (надання соціальних послуг), які поступово перейдуть на баланс місцевих громад, а серед недержавних – усі неурядові організації (далі – НУО), які мають відповідний досвід роботи та готові брати участь у конкурсі на соціального замовлення, яке здійснюється за рахунок бюджетних коштів шляхом підписання контрактів на конкурсній основі.

Для пришвидшення процесу децентралізації було внесено зміни до Бюджетного кодексу України (з 01 січня 2015 р.), у результаті чого ряд доходів місцевих громад, які перед тим залучалися до державного бюджету, почали залишатися на місцевому рівні, тобто з'явилася більша фінансова спроможність для надання соціальних послуг.

Загалом, фінансування соціальних послуг, які затверджені Міністерством соціальної політики [16], здійснюється або може здійснюватися різними шляхами: 1) За рахунок місцевого бюджету, в першу чергу, тих послуг, які спрямовані на роботу із прийомними батьками та дітьми; соціальну реабілітацію, адаптацію та профілактику у громаді; за рекомендаціями Міністерства соціальної політики з 2017 р. місцеві органи виконавчої влади мають обов'язково враховувати фінансові витрати на кілька видів соціальних

послуг, які входять до мінімального пакету соціальних послуг та визначаються відповідно до потреб конкретної громади.

2) Соціальні заклади можуть надавати платні стандартизовані соціальні послуги для яких виписані та затверджені норми, нормативи, вимоги й вартість надання (в даному випадку оплата може здійснюватися не тільки за кошти громади, але й за рахунок державного соціального замовлення).

3) Отримання соціального замовлення недержавними суб'єктами, що надають соціальні послуги у громаді за рахунок бюджетних коштів на підставі результатів рейтингового оцінювання конкурсних пропозицій для різних вразливих категорій населення; фінансування соціальних послуг потребує постійної оцінки та моніторингу з метою визначення їхньої відповідності до державних стандартів та забезпечення потреб отримувачів у якісних соціальних послугах [14].

*Соціальне замовлення та особливості його впровадження.* На основі аналізу нормативних документів нами визначено, що соціальне замовлення слід розглядати як комплекс заходів організаційно-правового характеру з розробки соціальних програм й соціальних проектів за рахунок бюджетних коштів для недержавних суб'єктів шляхом підписання соціальних контрактів на конкурсній основі [14].

Постановою Кабінету Міністрів України від 02.04.2013 р. № 324 «Про затвердження Порядку здійснення соціального замовлення за рахунок бюджетних коштів» визначено механізм формування, виконання й фінансування соціального замовлення соціальних послуг, що надаються недержавними суб'єктами за рахунок бюджетних коштів (тобто це видатки місцевих бюджетів, що не враховуються під час визначення обсягу міжбюджетних трансфертів), а також організацію та проведення конкурсів із залучення таких коштів.

Замовником соціальних послуг є місцева держадміністрація (її структурний підрозділ) за умови, що вона є розпорядниками бюджетних коштів із організації процесу надання соціальних послуг чи виконання соціальних програм. Виконавцем соціального замовлення є недержавний суб'єкт, який надає соціальні послуги на підставі договору з місцевою адміністрацією після перемоги у конкурсі за результатами рейтингового оцінювання різних конкурсних пропозицій.

Для отримання соціального замовлення, у обов'язковому порядку, проводиться конкурс для недержавних суб'єктів (недержавні юридичні особи та фізичні особи, які відповідають критеріям діяльності суб'єктів, що надають соціальні послуги у сфері соціальної роботи) аби на основі конкуренції виявити найбільш ефективні організації у вигляді конкурсної пропозиції. Конкурсна пропозиція у цьому документі розглядається як комплект документів, який готується учасником конкурсу та подається замовникові соціальних послуг (який, як правило, самостійно формує вимоги до таких заявок та публікує для публічного розгляду).

Також соціальне замовлення досить часто визначають як організаційно-правовий механізм взаємодії органів місцевої влади з недержавним сектором,

для більш ефективного використання бюджетних коштів щодо вирішення соціальних проблем, залучення додаткових ресурсів у соціальну сферу, підвищення адресності надання соціальних послуг з метою задоволення нагальних потреб місцевих громад [14].

*Сучасна модель надання соціальних послуг.* Для успішного здійснення реформування системи надання соціальних послуг мають відбутися певні дії, які пов'язані із запровадженням превентивного механізму вирішення складних життєвих обставин; забезпечення доступності та якості соціальних послуг у громаді; удосконалення системи адміністрування, моніторингу та оцінки якості соціальних послуг; встановлення критеріїв діяльності суб'єктів соціальної роботи та модернізація діючої інфраструктури, а також розширення переліку соціальних послуг за місцем проживання.

Спираючись на практичний досвід впровадження системи соціальної роботи в Україні, можна виокремити певні етапи щодо побудови нової моделі надання соціальних послуг: 1) Щорічне вивчення потреб населення адміністративно-територіальної одиниці (громади) у соціальних послугах. Визначення індивідуальних потреб осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги, у соціальних послугах проводять усі соціальні служби адміністративно-територіальної одиниці, у тому числі центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, територіальні центри соціального обслуговування (надання соціальних послуг) шляхом відвідування цих осіб за місцем їх проживання/перебування та проведення комплексного обстеження та або опитування [10].

2) Затвердження переліку пріоритетних послуг у місцевій громаді (на основі визначених потреб) та планування необхідних видатків в місцевих бюджетах.

3) Забезпечення надання послуг через мережу комунальних та недержавних суб'єктів (шляхом проведення соціального замовлення).

4) Проведення моніторингу, контролю та оцінки наданих соціальних послуг. Відповідно до Наказу Міністерства соціальної політики від 27.12.2013 р. № 904 «Про затвердження методичних рекомендацій з проведення моніторингу та оцінки якості соціальних послуг» моніторинг та контроль якості надання соціальних послуг може здійснювати шляхом внутрішньої (безпосередньо в соціальному закладі) та зовнішньої оцінки потреб (органами виконавчої влади та місцевого самоуправління й представниками громадянського суспільства). У перспективі для проведення оцінки та моніторингу якості соціальних послуг планується ведення інституту соціальних інспекторів, які будуть створені при управліннях соціального захисту населення.

*Функції фахівця соціальної роботи в громаді.* В умовах впровадження реформи децентралізації, коли кожна громада акумулюючи власні кошти, несе за них відповідальність, на фахівця соціальної роботи покладається велике завдання.

Отже, фахівець із соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю – це особа, яка має спеціальну освіту відповідно до вимог центрального органу

виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики з питань сім'ї та дітей, і здійснює соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю (ЗУ «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю»).

Соціальний працівник – це професійно підготовлений фахівець, що має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи і надає соціальні послуги;

Соціальний робітник – особа, яка надає соціальні послуги та має підготовку, що відповідає вимогам та характеру роботи, що виконується (ЗУ «Про соціальні послуги»).

Зараз підготовлено проект Довідника кваліфікаційних характеристик професійних працівників, які надають соціальні послуги, де суттєво розширено перелік не тільки керівників, але й професіоналів та фахівців у сфері соціальної роботи.

*Базові критерії для проведення оцінки якості соціальних послуг.* Для проведення оцінки якості соціальних послуг планується аналізувати діяльність суб'єктів, що надають соціальні послуги (кількість суб'єктів, що надають соціальні послуги, їх типи, потужності тощо); вивчати рівень задоволеності потреб населення адміністративно-територіальної одиниці у соціальних послугах та вже надані соціальні послуги; людські та бюджетні ресурси, залучені для надання соціальних послуг; соціальні групи, які отримують соціальні послуги з врахуванням соціально-економічного розвитку регіонів.

До рекомендованих методів оцінки якості соціальних послуг відносяться: опитування/анкетування отримувачів соціальних послуг та/або їх законних представників; спостереження за процесом надання соціальних послуг; бесіда/співбесіда з персоналом суб'єкта, що надає соціальні послуги; вивчення документації, у тому числі звернень отримувачів соціальних послуг.

Показники якості соціальних послуг та критерії дотримання цих показників наведено у відповідних державних стандартах соціальних послуг або у специфікації соціальних послуг, що надаються згідно з договором про соціальне замовлення соціальних послуг.

Рівні застосування шкали оцінки якості соціальних послуг: 1) *внутрішня оцінка* якості соціальних послуг, що має проводитися на рівні суб'єкта, що надає соціальні послуги; 2) *зовнішня оцінка* якості соціальної послуги, що має проводитися центральними та місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування із залученням громадських об'єднань (за згодою), що займаються захистом прав громадян (рис. 3).

*Внутрішню оцінку якості* соціальних послуг рекомендується здійснювати шляхом: щоденної самооцінки персоналу, залученого до надання соціальних послуг; контролю з боку особи, відповідальної за організацію й проведення оцінки якості соціальних послуг на відповідність вимогам до їх надання (безпосередньо у соціальній службі); роботи Комісії з моніторингу та оцінки якості соціальних послуг (до її складу може входити: керівник служби, надавачі та отримувачі соціальних послуг).

*Зовнішню оцінку якості соціальних послуг* пропонується здійснювати на постійній основі місцевими органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування, у тому числі замовниками соціальних послуг за рахунок



бюджетних коштів із залученням представників громадських об'єднань не рідше, ніж один раз у два роки.



**Рис. 3. Шкала оцінювання якості соціальних послуг**

*Розробка політики та стратегії щодо оцінки та контролю якості на місцевому рівні.* Відповідно до нормативних документів Міністерства соціальної політики до складу міжвідомчих робочих груп для проведення аналізу даних моніторингу соціальних послуг можуть входити: центральні та місцеві органи виконавчої влади, причетні до надання соціальних послуг; науково-дослідні інститути та профільні вищі навчальні заклади; соціальні партнери (міжсекторальні групи); громадські об'єднання, які працюють у сфері соціальної роботи; суб'єкти, що надають соціальні послуги та незалежні експерти.

Наразі, система реформування системи надання соціальних послуг зумовлює два підходи до розробки стратегій надання соціальних послуг в громаді: інтегрований та превентивний.

*Інтегрований підхід* передбачає: 1) створення громадою умов для реалізації максимального соціального потенціалу кожного члена своєї громади; 2) надання комплексних соціальних послуг за рахунок зміцнення міжсекторальної взаємодії між різними соціальними інституціями на умовах партнерства, за якого вони спільно розвиваються та досягають спільних цілей; 3) адаптацію не тільки клієнта до громади, але й пристосування громади до нього як якісне розуміння проблеми клієнтів та реагування на їх потреби.

*Превентивний підхід* при побудові стратегії надання соціальної послуги в громаді забезпечує: 1) профілактику виникнення СЖО та забезпечення переходу до незалежного життя у громаді осіб чи родин, які опинилися у СЖО шляхом створення відповідних соціальних закладів та організацій з метою збільшення спроможності клієнта контролювати своє життя, самостійно вирішувати проблеми, що виникають у процесі життя; 2) оптимізацію процесів адаптації та реабілітації кожної людини у соціум; 3) створення оптимальних умов для саморозвитку та самореалізації членів громади, що попереджає потяг та вчинення протиправних дій.

*Особливості технології стратегічного планування розвитку соціальних*

*послуг у територіальній громаді.* Отже, опираючись на реформування ринку соціальних послуг сформована нова стратегія планування, яка складається з кількох важливих позицій: 1) Стратегія будується від «майбутнього, а не від «досягнутого», ключовим є стратегічне бачення. 2) Головна мета стратегії розвитку формулюється не вузьким колом фахівців, а громадою загалом (через своїх представників). 3) При формулюванні стратегії застосовується проектний підхід (з чіткими завданнями, заходами, критеріями оцінки тощо). 4) Постійний моніторинг процесу реалізації стратегії та аналіз змін середовища.

Тобто визначено необхідність розширення спроможності членів самої громади та їх потреб щодо видів соціальних послуг та умов їх надання на первинному рівні.

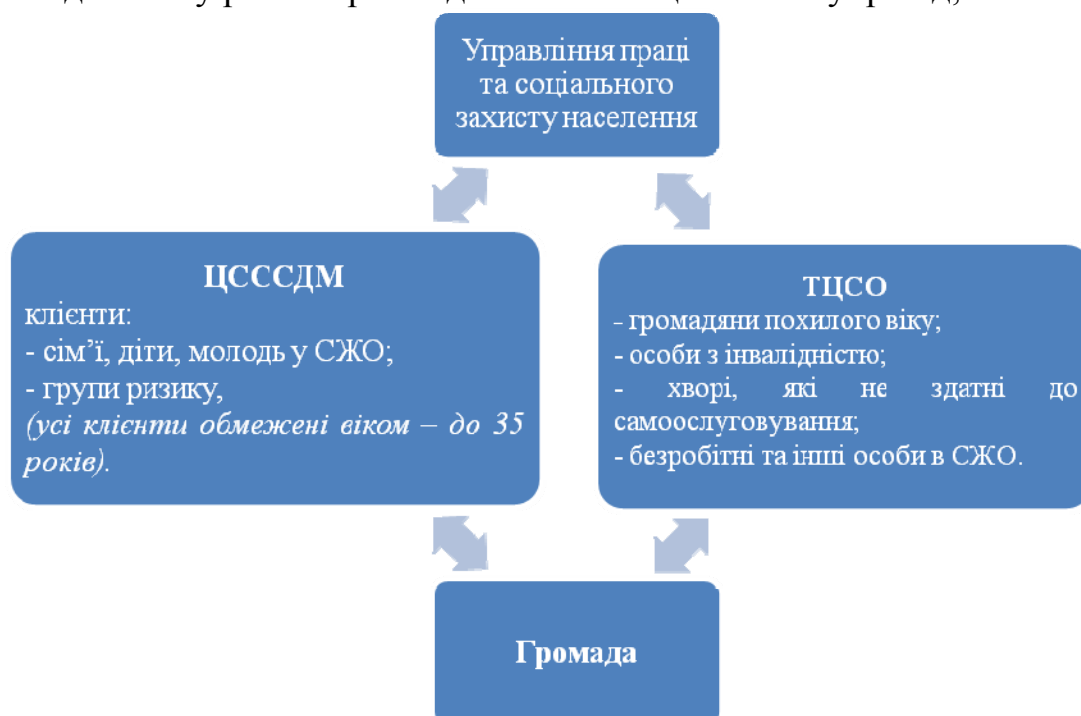
*Первинний рівень надання соціальних послуг у громаді.* На первинному рівні (у громаді) усі соціальні послуги для населення надаються державними соціальними закладами, які умовно розділяються на дві соціальні мережі: 1) Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (ЦСССДМ); які розділяють на міські, районні у містах та районні центри [18].

2) Територіальні центри соціального обслуговування населення/надання соціальних послуг (далі – ТЦСО), які створені за місцем проживання населення. Серед отримувачів соціальних послуг можуть бути: громадяни похилого віку, особи з інвалідністю (можуть також бути діти й молодь), хворі (з числа осіб працездатного віку на період до встановлення їм групи інвалідності, але не більш як чотири місяці), які не здатні до самообслуговування і потребують постійної сторонньої допомоги, визнані такими в порядку, затвердженому закладами охорони здоров'я; безробітні (але тільки якщо зареєстровані в державній службі зайнятості як такі, що шукають роботу) тощо [3].

Керівництво їхньою діяльністю здійснює структурний підрозділ з питань соціального захисту населення місцевої державної адміністрації або виконавчого органу міської чи районної ради. Кожна соціальна мережа надає соціальні послуги для певної категорії клієнтів (рис. 4).

Місцевий ЦСССДМ, відповідно до покладених на нього завдань від органів державної влади, здійснює заходи щодо 1) виявлення та обліку сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги; соціальної та/або психологічної підтримки учасників антитерористичної операції та внутрішньо переміщених осіб, організації надання їм допомоги з урахуванням визначених потреб; соціальної та психологічної адаптації дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, осіб з їх числа з метою підготовки до самостійного життя; соціального супроводження прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу; інформування населення про соціальні послуги, які надаються відповідно до законодавства; 2) проводить оцінку потреб сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги, у тому числі сімей учасників антитерористичної операції та внутрішньо переміщених осіб, визначає види соціальних послуг та методи соціальної роботи; 3) надає соціальні послуги сім'ям, дітям та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої

допомоги, у тому числі особам, які постраждали від насильства в сім'ї та торгівлі людьми та у разі потреби здійснює їх соціальний супровід;



**Рис. 4. Первинний рівень мережі державних соціальних закладів, які надають соціальні послуги у громаді**

4) за повідомленням установ виконання покарань здійснює соціальний патронаж осіб, які відбували покарання у вигляді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк; 5) впроваджує нові соціальні технології, спрямовані на недопущення, мінімізацію чи подолання складних життєвих обставин; 6) узагальнює на місцевому рівні статистичні дані та готує інформаційно-аналітичні матеріали стосовно проведеної соціальної роботи, які подає регіональному центру та відповідному місцевому органу виконавчої влади [18].

Для надання соціальних послуг громадянам, які перебувають у СЖО та потребують сторонньої допомоги безпосередньо за місцем проживання в умовах стаціонарного, тимчасового або денного перебування утворюються ТЦСО, які надають в обов'язковому порядку соціальні послуги, які стосуються догляду в домашніх умовах; стаціонарного й денного догляду та послуги соціальної адаптації.

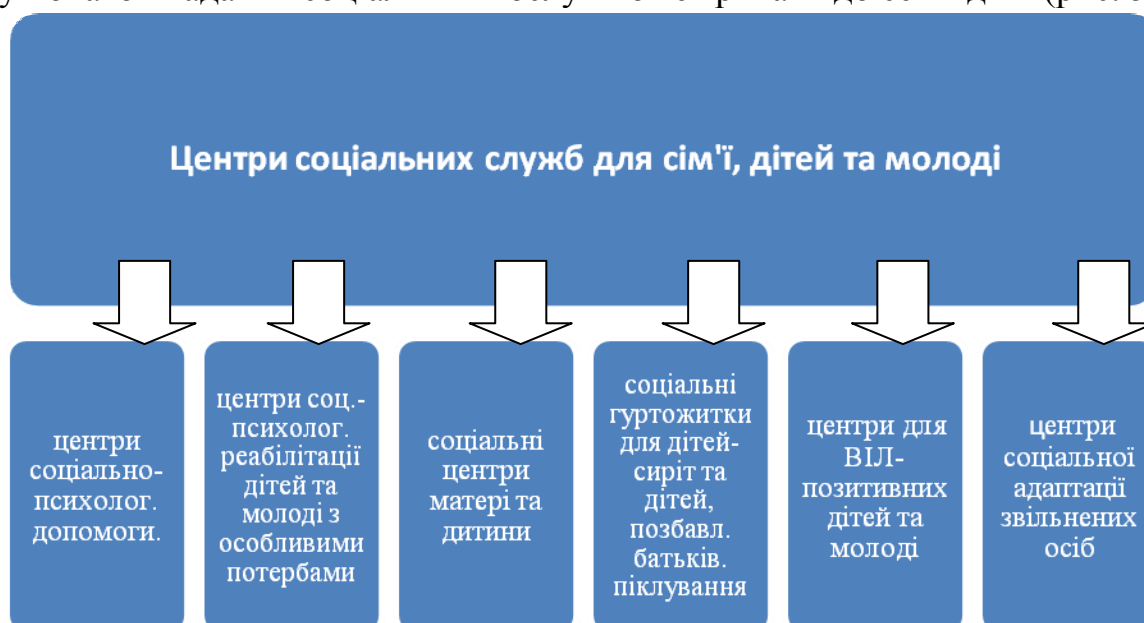
Крім цього, вони мають право надавати додаткові послуги, серед яких паліативний/хоспісний догляд; консультування; представництво інтересів; соціальна профілактика; посередництво (медіація); соціально-економічні (у формі надання натуральної чи грошової допомоги) тощо. Важливо зазначити, що у цих соціальних закладах існують різні умови отримання соціальних послуг для населення. Отже, для отримання соціальних послуг в ЦСССДМ клієнту необхідно звернутися самостійно або через органи соціального захисту чи громадську організацію.

Для звернення ніяких документів не потрібно, перше консультування проводиться безкоштовно та анонімно. Якщо необхідно розпочати соціальний

супровід і є на це згода клієнта, то проводиться оцінка потреб у соціальних послугах з боку соціального працівника та підписується Угода на їх проведення (але клієнту повідомляється, що саме він відповідає за остаточний результат отриманої допомоги відповідно до переліку соціальних послуг).

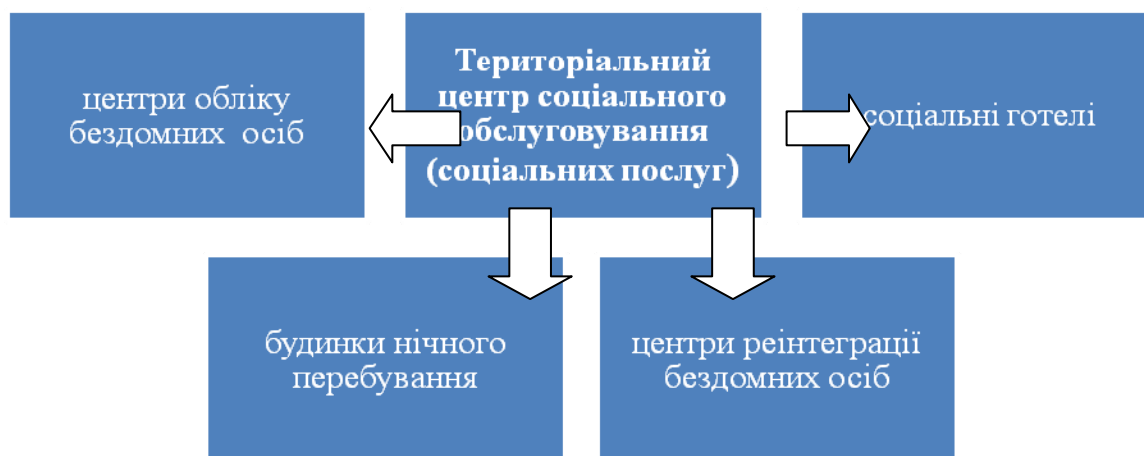
Слід зазначити, що у ТЦСО для отримання соціальних послуг існує інший порядок. Для початку, громадяни подають письмову заяву до структурного підрозділу з питань соціального захисту населення місцевої державної адміністрації або виконавчого органу міської або районної в місті ради за місцем проживання/перебування.

Даний заклад у триденний строк після її надходження, надсилає запит до закладу охорони здоров'я за місцем проживання/перебування громадянина для одержання медичного висновку про його здатність до самообслуговування та потребу в постійній сторонній допомозі, а також до виконавчого органу за місцем реєстрації громадянина для отримання необхідної довідки. Усі процедури потребують комунікацій з державними закладами та установами, тому початок надання соціальних послуг може тривати до семи днів (рис. 5, 6):



**Рис. 5. Мережа соціальних спеціалізованих закладів та установ, які діють при ЦСССДМ**

Таким чином, проведене дослідження свідчить, що в Україні поступово відбувається формування ринку соціальних послуг, для цього підготовлено достатню нормативно-правову та організаційну базу, запроваджено необхідні структурні зміни на первинному рівні надання соціальних послуг та розширено спроможність неурядових організацій й інших членів громади у цьому процесі. Крім цього зростає актуальність розробки та впровадження сучасних технологій надання соціальних послуг з врахуванням діяльності не тільки державного, але й недержавного секторів.



**Рис. 6. Мережа соціальних спеціалізованих закладів та установ, які діють при ТЦСО**

#### Література:

1. Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 17 листопада 2015 р.) / гол. ред. В.В.Корнєшук. – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2015. – 297 с.
2. Гребінник Л.В. Німецька мова для вступників до магістратури зі спеціальностей 8.01010601 «Соціальна педагогіка», 8.13010201 «Соціальна робота»: навч. посібник для студентів, бакалаврів та аспірантів ВНЗ / Л.В.Гребінник, Л.В.Петько, В.В.Ніколаєнко; за ред. В.І.Гончарова. – [2-е вид., доп. і випр.]. – К. : Ун-т «Україна», 2011. – 146 с.
3. Деякі питання діяльності територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг) / Постанова Кабінету Міністрів від 29 грудня 2009 року № 1417. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1417-2009-%D0%BF>
4. Звіт за результатами аналізу діяльності надавачів соціальних послуг (персоналу) [Електронний ресурс] / Н.Гусак [та ін.] // UNDP2012. – 116 с. – Режим доступу: [http://www.undp.org.ua/files/en\\_1704](http://www.undp.org.ua/files/en_1704)
5. Інформування населення про соціальні та реабілітаційні послуги: метод. посібник / Т.Семигіна, Г.Коришова, О.Іванова; проект ПРООН «Підтримка реформи соціального сектору в Україні». – К. : К.І.С., 2013. – 104 с.
6. Карпенко О.Г. Теорія та практика соціальної роботи: навч. посібник для студ. ВНЗ / О.Г.Карпенко, Н.Ф.Романова. – К. : «Слово», 2015. – 402 с.
7. Карпенко О.Г. Професійна діяльність соціального працівника як творчий процес / О.Г. Карпенко // Науковий часопис Національного пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. – Вип. 22 : зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – С. 139–145.
8. Карпенко О. Сучасний стан державної опіки над дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківської опіки в Україні / О.Карпенко // Предпринимательство, хозяйство и право. – 2000. – № 9.
9. Карпенко О.Г. Професійно-орієнтовані технології як умова успішної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах вищого навчального закладу / О.Г.Карпенко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. пр. – 2014. – Вип. 19. – С. 104–110. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7243>
10. Методичні рекомендації визначення потреб населення адміністративно-територіальної одиниці у соціальних послугах [Електронний ресурс] / Наказ від 15.10. 2012 р. № 648 – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0253-14>

11. Петько Л.В. Вивчення гендерних ролей та взаємовідносин у сім'ї зі студентами ВНЗ на практичних заняттях з іноземної мови / Л.В.Петько // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. пр. – 2012. – Вип. 14 (ч. II). – С. 112–123. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7871>
12. Петько Л.В. Иноязычное обучение будущих менеджеров образовательной сферы в условиях университетской подготовки // Инновации в образовании. – 2013. – № 12. – С. 36–45. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7868>
13. Пояснювальна записка до проекту Закону України «Про соціальні послуги» – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article?art\\_id=178687&cat\\_id=102036](http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article?art_id=178687&cat_id=102036)
15. Про затвердження Порядку здійснення соціального замовлення за рахунок бюджетних коштів [Електронний ресурс] / Постанова Кабінету Міністрів України від 02.04.2013 № 324. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/324-2013-%D0%BF>
16. Про схвалення Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні [Електронний ресурс] / Розпорядження Кабінету Міністрів України від 01.04.2014 р. № 333-р. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/333-2014-%D1%80>
17. Про затвердження переліку соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати [Електронний ресурс] / Наказ Міністерства соціальної політики від 03.09.2012 № 537 — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/966-15>
18. Про ліквідацію урядових органів [Електронний ресурс] / Постанова Кабінету Міністрів України від 28 березня 2011 р. № 346». – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/346-2011-%D0%BF>
19. Про затвердження Загального положення про Центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді [Електронний ресурс] / Постанова Кабінету Міністрів від 01 серпня 2013 р. № 573. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/573-2013-%D0%BF>
20. Соціальна робота в Україні: теорія і практика : наук.-метод. журн. / Держ. центр соц. служб для молоді, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Фонд соц. роботи, Ліга соц. прац. України. – К. : [№ 3-4], 2013. – 202 с.
21. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи : навч.посібник. – К. : Центр навч. літератури, 2006. – 464 с.
22. Управління діяльністю соціальних служб: метод. посібник / [авт. кол. : Н. Гусак [та ін.] / упорядн.-заг. ред. О.Іванова, Н.Гусак ; ПРООН в Україні, Проект «Підтримка реформи соціального сектору в Україні». – К. : К.І.С., 2013. – 178 с.
23. Karpenko O.G. Professional functions of social workers as a part of professional competence / O.G. Karpenko // Perspective directions of scientific researches: Collection of scientific articles. – Agenda Publishing House, Coventry, United Kingdom, 2016. – P. 292–294. URI : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11739>

# ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: СУЧАСНИЙ ВИМІР

**Сойчук Руслана**

кандидат педагогічних наук, доцент

*Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне, Україна)*

Виклики та зміни сьогодення, котрі постали перед незалежністю української державності, у сучасному вимірі актуалізували проблему її національного самоствердження, що уможливлується завдяки становленню української нації та розбудови громадянського суспільства як запоруки подальшого поступу правової соціальної демократичної суверенної Української держави. За таких обставин нагальною є проблема виховання національного самоствердження в учнівській молоді, яка проявляється в усвідомленні себе членом української нації, характеризується прагненням до морального самовдосконалення, відданістю Українській державі, народу, нації, визначається готовністю солідарно відстоювати її національні інтереси й толерантним ставленням до всіх етносів, що становлять український народ, та вміннями компетентно розбудовувати правову демократичну соціальну Українську національну державу.

Науково доведено, що саме вік учнівської молоді (від 14 до 17 (18) років) є найбільш сенситивним періодом для виховання національного самоствердження в особистості. Оскільки у цей період активно відбувається етнізація, національно-політичне самоусвідомлення та формування громадянсько-державницьких почуттів і світогляду. Водночас у молоді постає життєва потреба виразити свої прагнення, віднайти спосіб і сферу самоствердитися та зайняти певну позицію. Особистість відкриває свій внутрішній світ, усвідомлює свої вчинки, власний психічний стан, думки і почуття, що є складовими компонентами образу «Я» та свідчить про новий стан – розвиток дорослості [6; 2; 45; 60; 61; 73].

Власне феномен національного самоствердження досить складний за своєю структурою і є мало вивченим у різних галузях знань. Наукове обґрунтування поняття віднаходимо в етнопсихології. Так, національне самоствердження трактується як усвідомлений вибір особистістю соціальної позиції, засвоєння і реалізацію нею своєї ролі в системі етнічних міжгрупових і міжособистісних зв'язків і відносин, включає в себе пізнання людиною національних особливостей свого етносу, його культури, традицій, психології, історії, мови, пізнання свого «Я» та свідомий вибір своєї соціальної позиції в суспільстві, ідентифікації свого «Я» з національною спільнотою, що передбачає індивідуальне включення в систему суспільної та міжособистісної взаємодії. Водночас воно є показником соціальної зрілості особистості, усвідомлення нею відповідальності перед своєю нацією, сприяє процесові формування національної самосвідомості особистості та прискорює процес адаптації її в системі міжетнічних зв'язків та відносин. У цьому взаємозв'язку і особистість, і національна спільнота характеризуються визначеною динамікою розвитку національного самопізнання, особливостями ментальності, своєрідним проявом



рис національного характеру, системи цінностей, моральних норм, психологічних особливостей та стереотипів поведінки, властивих саме цій спільноті [30, с. 108; 41; 70].

Національне самоствердження є складною категорією, що базується на національних цінностях, національному способі життя та символічних уявленнях членів національної спільноти. Зважаючи на це та базуючись на поглядах Я.Щепанського про цінності як ті предмети (матеріальні чи ідеальні), які необхідні групі для підтримування згуртованості і є важливими факторами поведінки особистості [69, с. 53], цілком слушним, на нашу думку, є твердження, що цінності є колективним продуктом, який формується в соціальних процесах і є ядром культури кожної особистості, колективу й національної спільноти та виникає під впливом потреб суспільства. Закріплюючись у цій ролі, цінності стають також чинником саморегуляції. Адже в культурі кожної національної спільноти визнані певні системи цінностей і певна їх ієрархія. У розвинутій національній спільноті існує право кожного вибирати та формувати власну систему цінностей з відповідною ієрархією та існують цінності, які, на думку національної спільноти, є запорукою сталого розвитку народу, нації, держави [32; 45]. Ураховуючи таке трактування та вагомість ролі базових цінностей у розвитку суспільства й особистості зокрема, визначено, що цінності виступають у формі національно-політичних ідеалів, ідей, ціннісних настанов та орієнтацій, надціннісних ідей, які проявляються у сконцентрованій національній ідеї. Власне реальна причина дій нації та держави, спрямованих на своє виживання, функціонування й розвиток, тобто сукупність національних цілей і базових цінностей, які відіграють важливу роль у стратегії й тактиці, визначаються як національні інтереси [55]. Відтак основна модель ціннісних орієнтацій національної спільноти реалізується у визначеному ідеалі суспільного устрою. Варто зазначити, що наявність такого національного ідеалу сприяє мобілізації всіх членів національної спільноти, слугує стабілізації в суспільстві, визначає специфіку цілей та шляхи їх досягнення [25].

Ще вважаємо необхідним згадати те, що до національних цінностей можна віднести етнічні та національні риси спільноти, усвідомлення членами спільноти власної відповідальності за долю свого етносу, нації та самооцінки щодо наявності громадянсько-патріотичних якостей. Відтак, спираючись на науковий доробок ученого М. Боришевського можна стверджувати, що коли сформовано національну свідомість, то особистість усвідомлює «... себе часткою певної національної спільноти» та оцінює «себе як носія національних цінностей, що склалися в процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності. Національній самосвідомості конкретної особистості ... притаманні прагнення до самовираження і самореалізації своєї національної сутності, неповторності, потреба зайняти гідне місце серед інших національних спільнот та зробити помітний внесок у розвиток людської історії» [49, с. 240].

З огляду на зазначене національне самоствердження особистості розглядається як одна із визначальних ролей «настановлення людини на вибір



особистісно значущих цілей, що визначаються системою етнічних, національних цінностей, досягнення яких (цілей) може задовольняти прагнення людини посісти бажане місце у шкалі таких цінностей» [49, с. 32]. Окрім того, цілком логічним бачиться те, що національні цінності пов'язані з існуванням та становленням самої нації, їх варто розглядати як складне утворення, що виявляється у сфері суб'єктно-об'єктних відносин, що відображають позитивну значущість символів, знаків, явищ, міфів, котрі є визнаними певною національною спільнотою і несуть у собі духовно-енергетичний заряд, присутній у психічному світі самих культураносіїв, який завдяки емоційному насиченню сприймається ними як їхня власна духовна інтенція. Усвідомлення національних цінностей сприяє формуванню національних особливостей, що надалі переростає в національну самовизначеність, національну належність особистості до певного національного середовища, де наявна система національних традицій, звичаїв, норм та оцінок виступає керівним елементом мотивації її поведінки, здійснює вплив на міжособистісні відносини, уподобання, погляди на життєвий устрій. Національна належність розглядається як сполучення об'єктивно-соціальної залежності особистості від спільноти й суб'єктивного ставлення до неї, що становить соціально-психологічну сполучну ланку для індивіда до умов національного способу життя, культури, традицій, що відображається у внутрішньо-особистісній структурі національних зв'язків, які виражаються не тільки в національній визначеності, а й у національній самосвідомості [34]. Звернемо увагу на те, що важливим елементом національного самоствердження учнівської молоді є оволодіння аксіоматикою життя рідного народу, щоденно у власній життєдіяльності.

Варто зазначити, що проблема пошуку базової системи національних цінностей як національно консолідаційного та регулювального чинників у процесі ствердження української нації триває та є найважливішою дискусійною проблемою у вітчизняному науковому середовищі. Ураховуючи предметний зміст національних цінностей, здійснюють класифікацію, що відображається в таких взаємозв'язках: предметів і явищ природи; предметів і явищ суспільного буття (сфер культури, політики, економіки, релігії тощо); особистості та її рисах характеру, способах мислення, якостях, здібностях, учинках та ін.; міжособистісних взаємин; міжнаціональних відносин [67].

Зважаючи на зазначене, є сенс погодитись з ученими І. Бехом [4; 8; 9], Г. Пустовітом [50], Л. Снігур [54], Л. Співак [59], що національні цінності трансформуються в особистісні цінності внаслідок інтеріоризації, тобто перетворюються на національно-особистісні цінності як утворення у структурі індивідуальної свідомості людини, що становить значущість для особистості як представника національної спільноти. Розвиток системи символів-цінностей сприяє створенню національного простору особистості як носія цінностей нації, що виступає національно-психологічним феноменом, який пов'язаний зі значенням та смислами прав і обов'язків, закарбованих у національній історії, та демонструє внутрішню позицію особистості, її ставлення до національних цінностей [59].

Ще вважаємо необхідним згадати те, що залежно від почуття безпеки змінюється сама система цінностей: в умовах безпеки та в умовах небезпеки функціонують дві різні системи цінностей [21]. Як стверджує В. Франкл, потреба у віднаходженні глибинних смислів людського існування стає найбільш жагучою саме в апокаліптичні моменти людського життя. Людина і народ виходять сильнішими зі складних обставин, коли ці труднощі очищують їх, змінюють на краще [63, с. 29]. Найвагомим бачиться те, що, нині, у контексті складних умов націєтворення сьогодення відбувається трансформація національної ідентичності, зокрема подолання «східності» з орієнтацією на «європейський» тип ідентичності та відповідно системи цінностей [40; 57], що передбачає формування нового типу української позитивної національної ідентичності з інтегральним формуванням наднаціональної ідентичності – європейської як пріоритетний орієнтир подальшого розвитку [55; 57].

Відтак, із впевненістю можна констатувати, що основою для консолідації української нації, має бути національне самоствердження, що інтегрує домінуючі національні цінності, до яких належать: совість, свобода, українська національна ідея, українська мова, позитивна національна ідентичність, національні гідність і гордість, самодостатність, історична пам'ять, державні та національні символи України, Конституція України, національна культура (традиції, звичаї, обряди, мистецтво, побут, національні особистості-символи), життя і здоров'я громадян української нації, національна солідарність і відповідальність громадян щодо стратегічних напрямів і цілей розвитку Української держави й нації, відданість, толерантність, пошана до нації, що утворила державність, та територіальна цілісність, незалежність і соборність Української держави.

З огляду на очевидну значимість окресленого феномену «національного самоствердження», потребує аналізу крізь призму пізнання особистістю національних особливостей спільноти, культури й традицій, що зазвичай постає як питання про національну рефлексію, а також ідентифікацію свого «Я» з національною спільнотою, що актуалізує проблему формування позитивної національної ідентичності та національної самосвідомості особистості як осердя в контексті нашого наукового пошуку.

Слід зазначити, що складовою національного самоствердження особистості визначається національна рефлексія, що розглядається як осмислення і переосмислення особистістю взаємодій (взаємин, спілкування, діяльності) у контексті національно-ціннісного та зумовлює виникнення нового рівня осмислення національного простору особистості як представника нації. Процес національної рефлексії полягає в розмірковуванні учнівської молоді щодо національно-психологічної характеристики відомого представника нації, що виявляється у його поведінці та є вагомим для нього, зокрема: володіння національною мовою; повага до державних символів України (національних героїв, національних атрибутів); національна гідність і самоповага, національні почуття; шанобливе ставлення до історичного минулого нації, збереження історичних і культурних пам'яток нації; дотримання національних традицій та ін., що свідчить про сформованість системи національно-особистісних

цінностей та високий рівень національної самосвідомості. Відтак національна саморефлексія спрямована на національне самопізнання, а саме: розуміння власної національної належності, усвідомлення себе як носія цінностей української нації та відмінностей від представників інших національних спільнот. Таким чином, національна рефлексія є механізмом розвитку національної свідомості особистості, а власне національна саморефлексія є психологічним механізмом розвитку національної самосвідомості [59].

Результати національного пізнання та самопізнання аналізуються учнівською молоддю, що сприяє формуванню різновиду образів (національний «образ-Я», національний «образ-Іншого», національний образ своєї нації та інших національних спільнот). Національна саморефлексія особистості є механізмом осмислення і переосмислення національно-ціннісних особистісних смислів (реальний та ідеальний національний «образ-Я»), що презентують її ціннісні знання про себе. Такі відрефлексовані судження учнівської молоді про свою національну сутність як носія національних цінностей та джерела їх реалізації за різних життєвих обставин формують у національній самосвідомості національний «образ Я», що містить морально-психологічний, характерологічний та світоглядний стрижень особистості. Це все, чим є для себе та для інших, проте насамперед для себе у своїй свідомості, самооцінці й самопізнанні, це те, що залишає нас самим собою [59].

Відтак формується самоствавлення учнівської молоді, самооцінка на основі її ставлень й оцінки до інших об'єктів. Ці зміни у становленні особистості відбуваються у взаємозв'язку з її когнітивним розвитком, що відображається у світогляді, ціннісних орієнтаціях молоді людини як усвідомлення себе представником національної спільноти [28]. Відповідно усвідомлення особистістю своїх ставлень до своєї національної спільноти є її національне самовизначення [59]. Таким чином, в учнівській молоді поглиблюється самоусвідомлення як представника нації та свого місця в ній, а також актуалізується процес розвитку її національної самоідентичності (національного самовизначення).

Усі зазначені характеристики значною мірою залежать від вікових особливостей та розвитку когнітивної сфери учнівської молоді. Зрозуміло, що підвищення рівня інтелектуального розвитку вихованців сприяє підвищенню здатності до теоретичних узагальнень та формуванню світогляду, соціальної та громадянської позиції. Така система знань формує національну самосвідомість особистості та її «ядро» – національну ідентичність. Цей віковий період в учнів супроводжується глибокими рефлексивними процесами, спрямованими на визначних представників різних національних спільнот та, власне, на самого себе як носія цінностей своєї нації, активізуючи процеси національної ідентифікації та національного самоототожнення [59].

У контексті дослідження цінними є погляди академіка І.Беха щодо національної ідентичності як визначення своєї національної належності за соціально-культурним самовизначенням особистості [4]. Відтак, ідентичність розглядається як «внутрішній, суб'єктивний стан особистості, в якому виражається усвідомлення нею себе як своєї стійкості особистості, як

самототожності, переживання постійно наявного «Я», його збереження» [7, с. 22]. Варто зазначити, що саме переживання є важливою характеристикою особистості стосовно її ідентичності. Учений пов'язує ідентичність зі структурною цілісністю особистості та звертає увагу на доцільність співвідношення з ідентифікацією як механізмом і процесом, що сприяє формуванню ідентичності [7, с. 20]. Власне, базуючись на концептуальних положеннях І.Беха [7], національну ідентифікацію ми можемо розглядати як процес: національного копіювання національного способу мислення, національних почуттів, дій як моделі та процесу засвоєння національних цінностей, норм національної спільноти, національних ідеалів, національних якостей у взаємозв'язку із проявами позитивно-ціннісного ставлення до нації; національне уподібнення значущому іншому представнику нації, що відбувається із засвоєнням його національно-особистісних цінностей, поглядів та форм національної поведінки; національне ототожнення, що передбачає існування емоційного зв'язку між представниками нації, оволодіння відповідними національними рисами своєї спільноти, додання до неї особистісних властивостей, ототожнення їх із конкретними представниками нації, їхньою життєдіяльністю [55].

Аналіз провідних концепцій національної ідентичності дозволив визначити національну ідентичність як складний соціально-психологічний феномен, який полягає в усвідомленні особистістю своєї спільноти з нацією на основі єдності національної культури, а також соціальних, економічних, політичних аспектів буття нації та усвідомлення власне нацією своєї єдності. Таким чином, національна ідентичність є результатом процесу порівняння своєї нації з іншими національними спільнотами, є конструктом когнітивного компонента національного «образу – Я» особистості [68], а сформованість позитивної національної ідентичності стимулює особистість до національного самоствердження.

Окрім зазначеного, варто згадати ще й те, що в учнів у цей віковий період інтенсивно формується система загальнолюдських та національних цінностей особистості. Учнівська молодь оволодіває національними цінностями, певними рисами національного характеру, що сприяє виробленню ставлень щодо себе та інших, як представників своєї, так і чужої нації; уможлиблює розуміння мотивів їхніх вчинків у різних видах взаємодії. Під час взаємодії з носіями цінностей іншої нації в учнівській молоді інтенсифікується національна самоідентифікація особистості, що поглиблює усвідомлення особистісних національно-особистісних якостей. Національно-особистісні цінності трансформуються у національно-особистісні орієнтації учнівської молоді, які детермінують процес їх національної самореалізації. Сформованість національно-особистісних цінностей свідчить про національну самовизначеність учнівської молоді та здатність до ціннісно-нормативної регуляції поведінки у громаді, суспільстві, нації [59].

Разом з тим, варто зауважити, що в учнівській молоді формується система ціннісних ставлень, що залежить від таких соціально-психологічних чинників: емоційно-ціннісного ставлення особистості до своїх батьків, сім'ї, родини,

інших, значущих людей, однолітків, які є представниками своєї нації; емоційно-ціннісне ставлення до нації, з якою особистість себе ідентифікує; афіліативні (антиафіліативні) тенденції мотиваційної сфери, що визначаються у прагненні належати (не належати) до національної спільноти; комунікація особистості рідною мовою нації чи відсутність такого виду взаємодії [35; 36].

Відповідно за результатами національного самопізнання та ставлення учнівська молодь регулює свою поведінку в міжособистісній та міжнаціональній взаємодії. У таких видах взаємодії вагомим є емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе як суб'єкта конкретної нації. У процесі взаємодії особистість оволодіває досвідом інших представників національної спільноти та тим, що становить надбання усієї нації. Таким чином, відбувається входження учнівської молоді в національне буття через оволодіння національно-культурними нормами та правилами поведінки в національній спільноті; збагачення особистісної мотиваційної сфери мотивами поведінки інших представників національної спільноти; інтеріоризація національних цінностей нації у систему цінностей особистості; адаптація та інтеграція до української нації [59]. Внутрішніми детермінантами розвитку національної самосвідомості учнівської молоді є визначений спосіб життя у національній спільноті, способи самореалізації та цілісна система загальнолюдських і національних цінностей.

У контексті нашого дослідження базовою складовою національного самоствердження учнівської молоді є позитивні емоції. Емоції, перетворені в результаті виховання, трансформуються в почуття як такі, що набули сили, змістового наповнення та стійкості [4].

Для повнішого розуміння окресленої проблеми необхідно згадати, що почуття, які сприяють національному самоствердженню учнівської молоді, є національна гідність і гордість, національна солідарність і самодостатність, національна відповідальність, толерантність. Власне національна гідність особистості регулює дії та вчинки, що здійснюються на користь свого народу при усвідомленні свого етнопоходження та значущості й корисності суспільної діяльності [47]; та є особистісною рисою, найхарактернішою ознакою національної належності на основі знань історії та культури власного народу, розуміння перспектив його історичного шляху, значення в культурному просторі світу, розвитку почуття гордості за його дійсні здобутки, патріотизму, активної громадянської позиції [39].

Водночас національну гордість розглядають як почуття, що лежить в основі соціально-психологічного явища, у якому акумулюються: національна гідність, усвідомлення історичного внеску нації, висока оцінка власних національних культурних цінностей, зокрема рідної мови; патріотичне почуття любові до своєї Батьківщини й народу, усвідомлення своєї належності до певної нації, що проявляється в розумінні спільності інтересів, національній культурі, мові й релігії. Це почуття за своїм значенням абсолютно протилежне шовінізму і проявляється у прагненні сприяти всесвітньому розвитку національних традицій, мови, матеріальної та духовної культури; здатності давати відсіч тим, хто зазіхне на свободу та незалежність нації, зневажливо

ставиться до її культури та представників. Поняття близьке за значенням до патріотизму і любові до Батьківщини [30; 31].

У національній відповідальності сконцентровано усвідомлений особистістю суспільно значущий обов'язок, потребу в здійсненні морального вчинку; дійовий характер громадянської спрямованості, глибинне проникнення у різновид активності, поведінки й діяльності особистості [13] та характеризується усвідомленням особистістю відповідальності за сьогоднішнє і майбуття нації [14].

Водночас вагомим є усвідомлення особистістю здатності приймати рішення, здійснювати вибір, вірити у власні сили, тобто сприймати себе як самодостатню особистість, тобто людину культури гідності, яка нічого не вимагає від життя, а орієнтується на свої можливості, покладається на себе, свій внутрішній поклик [11, с. 17]. Бути самодостатньою особистістю означає бути значно розвиненішою для того, щоб залишатися самою собою, а тим більше бути ефективною в багатоманітному полі спілкування і впливів [29]. Така самодостатня особистість виражає прагнення цінувати свою діяльність, її властиві самоповага та відповідальність за вчинки, розуміння власного Я й Іншого та повага до оточуючих [51].

Ще вважаємо за необхідне звернути увагу на те, що формування національної ідентичності як колективного феномену має бути зорієнтоване на творення єдності, національної солідарності, толерантності на досягнення консолідації української нації. Тому слід виробити механізми трансформації національної ідентичності в контексті європейської інтеграції на засадах цінностях толерантності та національної солідарності. З огляду на зазначене, логічним бачиться те, що національна солідарність становить рушійну силу «індивідуальної суспільно-історичної активності особистості, визначає дійсний рівень її національної автентичності як наслідку процесу національної самоідентифікації» [33, с. 288] та надає рішучості долати труднощі, жити й творити майбутнє своє й української нації; гуртує громадян на різні форми боротьби за національне і соціальне визволення [29, с. 157].

Щодо сутності толерантності, то в «Декларації принципів толерантності» її визначено як «повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності» [17]. Задеклароване, твердження ЮНЕСКО означає насамперед активне ставлення, що формується на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини. Відповідно толерантність розглядається як обов'язок сприяти утвердженню прав людини, вияв терпимості [68, с. 249]. Толерантність як якість особистості трактують як позитивне бачення дійсності, ціннісне ставлення до інших, до навколишньої дійсності, до себе, «... характеризується здатністю людини з повагою ставитися до інтересів, думок, поглядів, звичок, вірувань інших людей, прагненні зрозуміти та досягнути взаємної злагоди без застосування тиску, насилля» [22, с. 47; 22]. У наукових працях досліджено зазначений феномен та розроблено таку його класифікацію: міжнаціональна толерантність передбачає терпимість до представників інших етносів, національних спільнот; релігійна

толерантність – терпимість до іншого віросповідання; комунікативна – відображає в поведінці позитивні комунікаційні установки; міжособистісна – передбачає ціннісне ставлення до іншої людини незалежно від раси, національності, соціального й матеріального стану, політичної орієнтації та культурної належності [3]; соціальна – партнерство між різними соціальними групами суспільства; міжнародна – мирне співіснування держав, співпраця; цивілізаційна – ставлення до різних культур та цивілізацій [12].

Важливо наголосити, що національні почуття пов'язані з національним ідеалом – уявленням про ідеальну модель поведінки учнівської молоді та її ставлення до цінності нації та до життя. Адже на шляху до національного ідеалу учнівська молодь пізнає себе, усвідомлює своє національне «Я», вибудовує свою систему національно-особистісних цінностей, аби дотягнутися до ідеалу, та на основі цього формує власну національну самооцінку. Ускладнюються конструкти національної самосвідомості учнівської молоді, а саме: уявлення про себе як носія цінностей нації, національну самооцінку та самоставлення; домінування національного «Я-майбутнього»; домагання визнання іншими, оточуючими представниками нації, суспільством загалом як нова потреба; соціально-психологічна готовність (здатність) до особистого та національного самовизначення; професійне самовизначення; перебільшення уявлень щодо особистісної самобутності; зорієнтованість на своїх внутрішніх оцінках інших людей і самої себе; ієрархізація національно-особистісної системи цінностей; поглиблення процесів національного самопізнання, самоконтролю та ускладнення психологічних механізмів національної рефлексії, саморефлексії, емпатії, диференціації та національної ідентифікації [48].

Ще вважаємо за необхідним згадати те, що самооцінка підростаючої особистості визначає подальший розвиток її самоконтролю, самовладання, самовдосконалення і самовиховання. Така форма саморегуляції базується на адекватній самооцінці у взаємозв'язку з високим рівнем розвитку емоційно-ціннісного самоставлення й самопізнання [66]. Відтак, можемо імплементувати зазначене і на національну самооцінку учнівської молоді. Цілком логічним бачиться те, що рівень сформованості національної самооцінки зумовлює поведінку учнівської молоді стосовно як свого народу, нації, так і інших національних спільнот. У національній самооцінці відображається ціннісне ставлення учнів до своїх можливостей і якостей як представників національної спільноти й можливостей впливу на ходу історії свого народу та значущість впливу нації на світовий розвиток. Зважаючи на зазначене є сенс погодитись з ученим М. Боришевським, котрий розглядає національну самооцінку як «судження людини про міру наявності у неї якостей, властивостей у співвіднесенні їх з певними еталонами, котрі являють собою систему національних цінностей тієї спільноти, до якої людина – суб'єкт самооцінки – відносить себе, з якою себе ідентифікує» [15, с. 32].

Коли особистість не здатна гордитися своєю національною належністю, її наповнює почуття меншовартості, відчуття провини за «неповноцінність» народу, оскільки вона не розкрила для себе національний потенціал та

можливості, не прийняла цінності народу, що у свою чергу відображається на загальному її стані, почуття пригніченості, смиренності, приниженості оволодівають людиною. Такі процеси згубні як для особистості, так і для народу в цілому, оскільки під впливом заниженої національної самооцінки її представник при нагоді відмовляється від належності до своєї нації, поводить себе інертно, пасивно, не прагне змінити ситуацію на досягнення успіху як індивідуального, так і колективного. Це почуття меншовартості здатне трансформуватися на загальний стан нації, принижуючи національну гідність, що створює умови для безвільного керування людською спільнотою [55].

Особистість, яка вірить у перспективу розвитку свого народу, хоча і не показує своєї переконаності в цьому, реально оцінює стан проблем у суспільстві та бере участь у їх вирішенні, переконана у цінності своєї нації та усвідомлює поки що незначний або не до кінця оцінений її внесок у світовий цивілізаційний розвиток, проявляє адекватно низьку національну самооцінку у ставленні до нації.

Коли людина переконана в значущості й цінності своєї нації, знає історичний та сучасний ціннісний внесок надбань свого народу в світову культуру, пишається відомими представниками нації, поважає та прагне їх наслідувати, то сформованість адекватно високої національної самооцінки виражається у прагненні сприяти всесвітньому розвитку своїх національних традицій, мови, матеріальної та духовної культури; готовності відстояти свою національну гідність, свободу, соборність і незалежність нації та надати відсіч тим, хто зневажливо ставиться до її культури й представників [27, с. 75-80 ; 26, с. 99-106; 55].

Негативною і вкрай небезпечною є як занижена, так і завищена національна самооцінка. Остання проявляється в особистості з надзвичайною амбітністю, зарозумілістю та гординою. Завищена національна самооцінка проявляється в перебільшуванні винятковості своєї нації, її вартостей та внеску відомих і невідомих представників у світовий прогрес, постійній ідентифікації себе з ними, що перешкоджає та створює труднощі в міжнародному спілкуванні, оскільки ні особистість, ні нація зі сформованою адекватною національною самооцінкою, з почуттям національної гордості та гідності ніколи не змиряться з приниженням їхньої значущості або зневагою і будуть усіма можливими засобами домагатися поваги та визнання. Адекватна висока національна самооцінка неможлива без розвиненої рефлексії [55].

З огляду на зазначене, можна стверджувати, що уявлення учнівської молоді про себе та ціннісне ставлення до себе як суб'єкта нації у складному процесі національної самоідентифікації інтегрується у цілісне національне Я [53], де виразними показниками цих процесів є позитивна національна ідентичність, національна гідність і гордість, адекватна національна самооцінка, котрі здійснює вплив на національну саморегуляцію та забезпечують національне самоствердження учнівської молоді [37; 38].

Відповідно позитивна національна Я – концепція сприяє ефективній діяльності учнівської молоді, упевненості в успіху та його досягненні в інтересах нації. Украві негативною є самозневажлива, самозаперечлива



національна Я – концепція, яка має такі позиції, як: «Я – національно-не успішний, Я – національно-не визнаний», що, власне, і впливає негативно на цілісну структуру особистості, погіршує результати її діяльності та загострює емоційний стан [59, с. 48].

Ще вважаємо необхідним згадати про національну афіліацію як прагнення особистості належати до нації та солідарно взаємодіяти з іншими представниками національної спільноти для досягнення успіху [58] в національних інтересах. Процес виникнення бажання та перетворення його в духовну цінність виступає реальною головною спонукою (мотивом) духовного діяння, тобто вчинку особистості, що є дійсним показником її розвитку. Така активна позиція вихованця у стані бажання відіграє провідну роль – особистість «розглядає бажання не як пасивне спонукання, що надходить ззовні, а як таке, що йде прямо із самого Я. Це так званий Я-виклик, який набуває якості довільності» [10, с. 13], що надалі переростає у відповідну емоційну дію, яка набуває потенційної можливості вчинкового втілення – бажання одухотворяється конкретною цінністю, «насичується нею, а це вже є реальним кроком до творення» вихованцем власного Я, тобто «виникає специфічна єдність, за якої бажання як емоція стає цінністю, а сама цінність – бажанням» [10, с. 13].

Процес виклику емоційного переживання є спонукою до вчинку: «Психологічними засобами (знаряддями) даного процесу є засоби породження у вихованця емоційного рухомого образу поставленої вимоги і засоби створення у нього глибинної рефлексії щодо цієї вимоги. Такі засоби і мусять бути об'єктивованими у певній формі: вербальній (аргументації), предметній (модель поведінки) [5, с. 173]. Таким чином, виникає потреба у потужному супроводі, розгортанні Я-виклику, де Я-свідомо самодетермінує його готовність надалі до національного самоствердження особистості.

Усвідомлене хотіння, що переходить у дію, становить волю. Вона дає особистості свободу, позаяк хотіти – означає створювати й водночас оцінювати й вибирати. Вольова діяльність – це вільне прийняття рішення, тобто творча самодіяльність суб'єкта. Воля є провідним показником активності особистості та критерієм розвитку саморегулювання особистості. Від того, наскільки в учнівської молоді розвинута воля, залежить рівень її національного самоствердження.

Однією з найважливіших вольових характеристик учнівської молоді є здатність до саморегуляції, що свідчить про функціональність взаємовпливів різних психологічних утворень та якість оперування особистісними властивостями. Характерними особливостями віку учнівської молоді є те, що емоційні процеси стають значно стабільнішими, що свідчить про осмислені переживання, які трансформуються у вольові переживання. Власне, відбувається усвідомлення учнівською молоддю себе як представника нації та всіх тих, хто її оточує (як представників своєї, так і інших націй) і розширення системи ставлень, прийняття усвідомлених рішень та їхня реалізація у діях, вчинках, поведінці загалом. «Функціонування індивідуального» національного-Я «під егідою вольового переживання» – це не що інше, як національна

саморегуляція, що уможлиблюється за наявності сформованості певного рівня відповідальності учнівської молоді [16, с. 246; 60; 61]. Здатність особистості координувати, управляти і контролювати свої дії та вчинки, з позиції суб'єкта нації та носія її цінностей у просторі внутрішньо національних і міжнародних визначається як національно-психологічна саморегуляція [16].

Діяльність і спілкування є вагомими для учнівської молоді щодо її потреб і мотивів. Згідно з твердженням С.Рубінштейна, саме мотиви становлять ядро особистості [52]. «Мотив – це властивість характеру в його генезисі. Для того, щоб мотив став особистісною якістю, яка закріпилася б за особистістю..., він повинен генералізуватися відносно ситуації, у якій він первісно з'явився, розповсюджуючись на всі ситуації, рівнозначні з першою, в суттєвих відносно особистості рисах» [53, с. 32-33]. Таким чином, мотив – це внутрішній потяг особистості до діяльності, що спонукає її до дій, вчинків, усе те, заради чого діяльність відбувається. Внутрішні мотиви учнівської молоді є реальними спонуками до певних її дій, учинків і діяльності та виступають як інтегроване особистісне утворення, яке розкриває нерозривний зв'язок суб'єктивного й об'єктивного, таким чином забезпечуючи єдність свідомості й поведінки [50, с. 19].

У більшості випадків учнівську молодь спонукає до діяльності декілька мотивів, різних за ступенем спонукальної сили. Так, одні актуалізують діяльність, а інші діють лише за певних обставин. За твердженням А.Маслоу, діяльність людини спонукається кількома або усіма потребами одночасно, а залучення якомога більшої кількості потреб відповідно підвищує загальний рівень мотивації діяльності [71].

Потреба активізує внутрішні сили учнівської молоді у досягненні мети та розв'язанні необхідних завдань задля її реалізації. У зв'язку з цим, базуючись на теорії потреб Е. Фромма, можна визначити такі потреби, що актуалізують виховання національного самоствердження в учнівської молоді: у національних міжособистісних зв'язках (належність до групи, національної спільноти, почуття «ми», уникнення самотності); у національному самоствердженні (необхідність переконання у власній національній самодостатності, значущості для того, щоб уникнути почуття неповноцінності, меншовартості); у національній прихильності (емоційно-позитивне ставлення до інших людей, толерантність і необхідність у відповідних почуттях); у національному самоусвідомленні (відчуття й усвідомлення національної самобутності); у системі орієнтацій і об'єктів поклоніння (причетність до національної культури й ідеології, ставлення до ідеальних предметів, включаючи ототожнення себе з нацією, релігією та ін.) [64; 67].

Потреба перетворюється на мотив поведінки, що спонукає до діяльності. Мотивами можуть слугувати: національні ідеали, національні інтереси, переконання, національні почуття, настанови. Серед учених існують неоднозначні погляди на проблему мотивації, відповідно поклавши в основу теорію мотивації С. Занюка, визначили різні види мотивів у національному самоствердженні учнівської молоді, зокрема такі: мотив самоствердження – потужний мотиваційний фактор, дієвість якого проявляється у прагненні

особистості здобути відповідний соціальний статус та позитивну оцінку своєї особистості, що стимулює її до постійного самовдосконалення і саморозвитку; мотив національної ідентифікації зі значущим представником нації – передбачає вплив виховного ідеалу (національного ідеалу) на особистість вихованця (особливо у дітей та молоді), який відбувається з підвищенням енергетичного потенціалу за рахунок умовного запозичення сили і натхнення від значущої людини; мотив влади – полягає у прагненні впливати на інших людей, здійснювати керівництво, визначати їхню діяльність; процесуально-змістові мотиви – спонукають особистість до діяльності, насамперед переймаючись самим процесом та його змістом; мотив національного саморозвитку – спонукає до максимальної реалізації здібностей, підвищення рівня національної самооцінки та компетентності. До уваги, лише долаючи перешкоди, переживаючи радість, задоволення за здобутки і перемоги на шляху до успіху, відбувається саморозвиток особистості. Очікування нових таких позитивних емоційних переживань спонукає її до активності, посилює мотивацію до діяльності. Мотив національного досягнення – спонукає до досягнення високих результатів у діяльності з переживанням почуття радості від успіху, наполегливості у досягненні мети, прагненні як носія цінностей нації щоразу якнайкраще виконати поставлене завдання та долання труднощів на шляху до реалізації нових цілей; національно значущі (суспільні) мотиви – сприяють усвідомленню особистістю суспільного значення діяльності з почуттям обов'язку й відповідальності та стимулюють процес ідентифікації особистості з відповідною групою, громадою, нацією; мотив національної афіліації – полягає у прагненні до комунікативної взаємодії, що приносить позитивні емоційні переживання; мотив уникнення неприємностей і покарання (негативна мотивація) – усвідомлення можливих негативних наслідків у разі невдачі, за відсутності очікуваних позитивних результатів [20].

Звернемо увагу на те, що будь-яка діяльність особистості є полімотивованою, зумовлюється її ставленням до себе, до людей, до громади, до держави, нації, до світу загалом. З цього приводу І. Бех зазначає, що «...мотиваційна система... детермінована тим, що розвинена людська діяльність, у якій особистість є її суб'єктом, стає полімотивованою, ... що відповідає двом чи кільком мотивам» [4, с. 643]. Причому загальний рівень мотивації залежить від таких чинників: кількості мотивів; спонукальної сили кожного з мотивів; актуалізації ситуативних факторів. Виділяють такі три групи факторів, що впливають на рівень мотивації досягнення: значущість досягнення успіху; надія на успіх; вірогідність досягнення успіху [23]. За умови максимально напруженої активності учнівської молоді, а саме її внутрішнього світу (прагнень, бажань, переконань), що потребує максимального напруження волі, можливе її самовдосконалення та національне самоствердження.

Національне самоствердження в контексті дослідження розглядається нами як сукупність практичних дій, учинків, що базуються на знаннях, уміннях і навичках, нагромаджених у процесі різного виду взаємодії та визначаються через оволодіння учнівською молоддю таким досвідом:

1. Національно-ціннісний особистісний досвід: національні інтереси, національні ідеали, національно-особистісні цінності, переконання, які спрямовують зусилля учнівської молоді на національне самоствердження. Він презентує ідеальну модель особистості з високим рівнем розвитку національного самоствердження.

2. Досвід національної саморефлексії: співвідношення знань про самого себе, свої можливості як представника нації з вимогами національно самостверджувальної діяльності.

3. Досвід національної самоідентифікації: усвідомлення себе як носія цінностей нації з усіма характеристиками та порівняння їх з іншими задля формування позитивної національної «Я-концепції» особистості (адекватна позитивна національна самооцінка, позитивна національна ідентичність).

4. Досвід мобілізації: активізація, концентрація інтелектуально-духовних сил у національно цілеспрямованій діяльності для досягнення успіху; уміння самовдосконалення, національної саморегуляції та національного самоствердження.

5. Досвід національної афіліації: формується у спілкуванні в колективі в національній солідарній взаємодії з представниками своєї нації й іншими, де творча індивідуальність особистості, її діяльність стає цінністю для колективу та поєднується з ціннісним ставленням особистості до колективу як поля для свого національного самоствердження, що сприяє об'єднанню зусиль задля солідарного вирішення завдань у різних видах взаємодії.

6. Досвід національної самореалізації: базується на активній та відповідальній участі у житті громади, держави, нації, усвідомленні власної громадянської та соціальної позиції та дотриманні й виконанні прав і обов'язків громадянина в національних інтересах держави [55; 56; 71].

Усі компоненти досвіду особистості формують цілісну систему життєвого досвіду учнівської молоді як суб'єкта спілкування та взаємодії. Зазначений досвід особистості є обов'язковою умовою виховання національного самоствердження.

Умотивована спрямованість діяльності учнівської молоді щодо реалізації особистісних цінностей, прав, свобод та обов'язків проявляється в активній громадській діяльності. Вона втілює систему ціннісних і соціальних орієнтацій та ставлень учнівської молоді до суспільства, нації, держави, до себе як до громадянина [1].

Особистість формується, удосконалюється в діяльності, проте й діяльність передбачає здатність учнівської молоді до активного, напруженого, цілеспрямованого чину, що залежить від багатьох особистісних якостей, її здатності приймати рішення до дії та її виконання, тобто визначається сукупністю її індивідуальних особливостей та можливостей – мобільністю особистості. Мобілізація діяльності особистості визначається здатністю швидко орієнтуватися в ситуації та віднаходити потрібні форми діяльності [62, с. 322]. Мобілізація розглядається як процес, у ході якого члени певної спільноти, суспільства в цілому об'єднуються для досягнення визначених колективних

цілей, залучаються до солідарної діяльності, а їхня життєдіяльність активізується [46].

У контексті нашого дослідження мобілізація інтелектуально-духовного потенціалу особистості означає пробудження активності можливостей, які існують потенційно, та передбачає максимальне розгортання сутнісних сил особистості, їх концентрацію в національно цілеспрямованій діяльності (ціль, швидкість, якість) задля успішного вирішення ситуації, завдань, узгоджених із сумлінним служінням на благо Української держави та нації.

Умовою національного самоствердження учнівської молоді в громаді та свідомої національної регуляції поведінки є її соціальна активність, що проявляється у різних сферах життєдіяльності: громадсько-політичній, трудовій, освітньо-дозвіллевій, соціально-побутовій. Соціальна активність відображає активну життєву позицію особистості, що проявляється у її принциповості, відстоюванні власних позицій, поглядів, переконань; у її здатності вносити суспільно значущі зміни в життєдіяльність громади, матеріальну і духовну культуру народу [19, с. 837–838; 44].

Відтак національне самоствердження особистості слід розглядати як інтегративну властивість особистості, що виявляється у сформованості позитивної національної ідентичності, виборі своєї активної соціальної і громадянської позиції в суспільстві, що характеризується відповідальністю перед своєю нацією, готовністю відстоювати і захищати її національні інтереси. Національне самоствердження пов'язане з мобілізацією всього свого інтелектуально-духовного потенціалу особистості для досягнення успіху в інтересах українського народу та утвердження цінності української нації [55; 56; 41; 71]. Таким чином, ми прийшли до переконання, що виховання національного самоствердження в учнівської молоді варто розглядати як специфічну педагогічну діяльність, спрямовану на формування у підростаючого покоління здатності до національної рефлексії та ідентифікації, що виявляється в моделях національного мислення, національних символах, національних цінностях та нормах, які впливають на становлення позитивної національної ідентичності особистості як українця та сприяє творенню консолідованої української нації.

### Література:

1. Бабкіна М.І. Словник-довідник термінів з громадянського виховання / М.І. Бабкіна. – Львів : ЗУКЦ, ПП НВФ БіАРП, 2007. – 200 с.
2. Безкоровайна О.В. Теоретико-методичні засади виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.07. – теорія і метод. виховання / О.В. Безкоровайна; Ін-т проблем виховання НАПН України. – К.: [б. в.], 2010. – 39 с.
3. Бернадська Л.В. Виховання толерантності в учнів 5-7 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Л.В.Бернадська. – Київ, 2008. – 230 с.
4. Бех І.Д. Виховання особистості : підручник / І.Д.Бех. – Київ : Либідь, 2008. – 848 с.
5. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д.Бех. – Київ : Україна-Віта, 1995. – 202 с.
6. Бех І. Державницьке виховання як суспільно-освітній пріоритет / І. Бех // Педагогіка і психологія. – 2015. – № 2. – С. 14–17.

7. Бех І.Д. Ідентифікація у вихованні особистості / І.Д.Бех // Рідна школа. – № 4–5. – 2013. – С. 20–25.
8. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2 кн. Кн. 2. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д.Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 344 с.
9. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д.Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 280 с.
10. Бех І. Концептуальні модель Я-центрованості у вихованні та духовному розвитку особистості / І.Бех // Педагогіка і психологія. – 2015. – № 3. – С. 5–15.
11. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку / І.Д.Бех. – Київ : Академвидав, 2012. – 256 с.
12. Бібліотека – територія толерантності : метод. рек. / Кіровогр. ОЮБ ім. Бойченка ; уклад. Л.Настояца. – Кіровоград, 2009. – 28 с.
13. Боришевський М.Й. Громадянська спрямованість у контексті стратегії та цілей життєдіяльності особистості / М.Й.Боришевський // Психолого-педагогічні умови виховання громадянської спрямованості в юнацькому віці : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. М.Й.Боришевського. – Київ, 2004. – С. 5–16.
14. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість та ідентифікація громадян як чинник демократичних перетворень в українському суспільстві / М.Й.Боришевський // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. – Київ : Укр. центр політ. менеджменту, 2003. – С. 138–144.
15. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості / М.Й.Боришевський. – Київ, 2000. – 63 с.
16. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.00 «Пед. та вікова психологія» / І.С.Булах. – Київ, 2004. – 581 с.
17. Декларация принципов толерантности [Електронный ресурс]. – Режим доступу : [http // www.tolerance. ru / declar. Html](http://www.tolerance.ru/declar.html).
18. Духовно-культурні цінності виховання Людини : монографія / Г.П.Шевченко, Т.Л.Антоненко, О.С.Белих та ін. – Луганськ : Вид-во «НОУЛІДЖ», 2013. – 332 с.
19. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [відп. ред. В.Г.Кремень.] – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
20. Занюк С.С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С.С.Занюк. – Київ : Либідь, 2002. – 304 с.
21. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества / Р.Инглхарт // Полис. – 1997. – № 4. – С. 6–32.
22. Каменева Е.Г. Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.Г.Каменева. – Оренбург, 2004. – 184 с.
23. Канішевська Л.В. Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Л.В.Канішевська. – Київ, 2011. – 490 с.
24. Карамушка Л.М. Психологія управління : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – Київ : Міленіум, 2003. – 344 с.
25. Карлова В.В. Духовні цінності в структурі національної самосвідомості: українські реалії [Електронний ресурс] / В.В.Карлова. – Режим доступу : <http://academy.gov.ua/ej/ej11/txts/10kvvsur.pdf> ].
26. Карнышев А.К. Личность и межкультурная компетентность / А.К.Карнышев // Психология в экономике и управлении. – 2009. – № 2 – С. 99–106.
27. Карнышев А.К. Этнокультурные критерии рациональности/ нерациональности экономического поведения / А.К.Карнышев // Психология в экономике и управлении. – 2010. – № 1 – С. 75–80.
28. Кон И.С. Психология юношеского возраста (Проблемы формирования личности) : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / И.С.Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.

29. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї : Людина. Освіта. Соціум / В. Г.Кремень. – Вид. переробл. – К. : Грамота, 2010. – 576 с.
30. Крысько В.Г. Этническая психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Г.Крысько — М. : Академия, 2002. – 320 с.
31. Крысько В.Г. Этнопсихологический словарь / В.Г.Крысько – М. : МПСИ, 1999.–343 с.
32. Крохмаль Н. Историчні форми саморегуляції соціального процесу / Н.Крохмаль. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 144 с.
33. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н.М.Лавриченко. – Київ : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
34. Лебідь І.В. Національні цінності у виховному процесі загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / І.В.Лебідь. – Умань, 2002. – 222 с.
35. Левкович В.П. Формирование этнического сознания подростка в семье / В. П. Левкович, Л. Д. Кузмицкайте // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. № 6. – С. 35–42.
36. Левкович В.П. Социально-психологические подходы к структуре этнического сознания / В.П.Левкович, Н.Г.Панкова // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. № 4. – С. 64 – 74.
37. Мунье Э. Персонализм / Э.Мунье. – М., 1992. – С. 40–41.
38. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов / В.С. Мухина. – [7-е – изд., стер.]. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 456 с.
39. Одарченко В.І. Виховання національної гідності у студентської молоді засобами українського народного мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / В.І.Одарченко. – Харків, 2010. – 287 с.
40. Пелагеша Н. Є. Українська національна ідентичність: шляхи європеїзації / Н. Є. Пелагеша // Стратегічні пріоритети. – 2008. – № 3 (8). – С. 60 – 67.
41. Петько Л.В. Впровадження української національної ідеї в процес іншомовної освіти майбутніх педагогів / Л.В.Петько // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис; гол. ред. В.П.Андрущенко. – Київ : «Педагогічна преса», 2013. – № 2. – С. 68–74. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7829>
42. Петько Л. В. До проблеми виховання національної свідомості школярів / Л.В.Петько // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наукових праць. – Вип. 31. – К. : Вид. КНЛУ, 2006. – С. 124–128. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8137>
43. Петько Л.В. Національний компонент у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л.В.Петько // Наукові записки : [зб. наук. ст.] – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – Випуск СХVII (117). – С. 125–135. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7830>
44. Петько Л.В. Соціально-комунікативна активність підлітків: теорія і практика [Монографія]. – К. : ВМУРОЛ «Україна». – 2010. – 268 с.; бібліогр. : С. 249–267. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8143>
45. Петько Л. В. Туризм – справа захоплююча / Л.В.Петько // Рад. школа. – 1990. – № 11. – С. 25–29. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7866>
46. Піча В.М. Соціологія : короткий навч. слов. : терміни і поняття / В.М.Піча, А.Г.Хоронжий, Л.Д.Кліманська. – Київ : Каравела ; Львів : Новий світ – 2000 : Магнолія 2006, 2008. – 340 с.
47. Платонов Ю.П. Основы этнической психологии / Ю.П.Платонов – СПб. : Речь, 2003. – 452 с.
48. Погорілий О.І. Соціологічна думка ХХ століття : навч. посібник / О.І.Погорілий. – Київ, 1996. – 208 с.

49. Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості : [у 2 т.] / М.Й.Боришевський, М.І.Алексєєва, В.В.Антоненко та ін. ; за заг. ред. М.Й.Боришевського. – Київ, 2001. – Т. 2. – 308 с.
50. Пустовіт Г.П. Патріотичне виховання дітей та молоді в позашкільних навчальних закладах: теоретико-прикладні конструкти / Г.П.Пустовіт // Педагогіка і психологія. – № 3. – 2015. – С. 16 – 21.
51. Розвиток громадянської спрямованості особистості / М.Й.Боришевський, Т.М.Яблонська, В.В.Антоненко та ін. ; за заг. ред. М.Й.Боришевського. – Київ : 2007. – 186 с.
52. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб : Питер, 2001. – 720 с.
53. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности / С.Л.Рубинштейн // Психология личности. Тексты / под ред.: Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 28–34.
54. Снігур Л.А. Психологія становлення громадянськості особистості : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л. А.Снігур. – Одеса, 2004. – 447 с.
55. Сойчук Р.Л. Виховання національного самоствердження в учнівській молоді : монографія / Р.Л. Сойчук. – Рівне : О. Зень, 2016. – 416 с.
56. Сойчук Р.Л. Основні компоненти виховання національного самоствердження в учнівській молоді / Р.Л.Сойчук // Теоретико – методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання НАПН України. – Кіровоград : Імекс – ЛТД. – 2015. – Вип. 19. Кн. 2. – С. 256–268.
57. Сойчук Р.Л. Проблема формування української національної ідентичності в контексті процесів націєтворення / Р. Л. Сойчук // East European Scientific Journal. Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe . – Warszawa, Polska, 2015. – № 4(4). Vol. 2. – S. 140–144.
58. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г. У.Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 390 с.
59. Співак Л.М. Психологічні основи розвитку національної самосвідомості в юнацькому віці : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л.М.Співак. – Київ, 2016. – 491 с.
60. Тернопільська В.І. Психологія для старшокласників: соціально-комунікативний аспект : навч. посібник / В.І.Тернопільська. – Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 182 с.
61. Тернопільська В.І. Психологія для старшокласників (від самопізнання до самовідповідальності): навч. посіб. / В.І. Тернопільська. – К. : ЦНЛ, 2004.
62. Тлумачний словник української мови / уклад.: Т.В.Ковальова, Л.П.Кориґа / – Харків : Синтекс, 2002. – 672 с.
63. Франкл В. Человек в поисках смысла / В.Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 366 с.
64. Фромм Э. Душа человека / Э.Фромм. – М. : Республика, 1992. – 430 с.
65. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э.Фромм. – М. : Республика, 1993. – 415 с.
66. Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии / И.И.Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.
67. Шадже Ю.А. Национальные ценности и человек / Ю.А.Шадже. – Майкоп : АГУ, 1996. – 210 с.
68. Шевченко О.В. Національна ідентифікація у становленні образу я-образу особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.В.Шевченко. – Київ, 2005. – 213 с.
69. Щепанський Я. Элементарные понятия социологии / Я.Щепанський ; общ. ред. и послесл. А.М.Румянцева ; пер. с пол. М.М.Гуренко. – М. : Прогресс, 1969. – 240 с.
70. Kovalynska I.V. A Survey of multicultural education in Ukraine: state approach / I.V.Kovalynska, V.I. Ternopilka // Science and practice: Collection of scientific articles. – Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, 2016. – P. 256-259. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11872>



71. Maslow A.H. Motivation and Personality / A.H.Maslow. – 2nd ed. – New York : Harper & Row, 1970. – 111 p.
72. Soichuk R. Theoretical and applied foundations of school youth national self-assertion education in extracurricular activity / R.Soichuk // Kelm : scientific issuen of knowledge, education, law management / Fundacja Oswiata i Nauka Bez Granic PRO FUTURO. – № 3 (11). – 2015. – s. 315–321.
73. Ternopilska V.I. The role of self-government in development of leadership qualities among students // V.I. Ternopilska // Problems of development modern science: theory and practice: Collection of scientific articles. – EDEX, Madrid, España, 2016. – P. 327-330. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11016>

# ЕЛЕКТРОННИЙ ЖУРНАЛ ОБЛІКУ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Титова Н.М.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
*НПУ імені М.П. Драгоманова (м. Київ, Україна)*

**Актуальність дослідження.** У перехідний період розвитку України підготовка кадрів для ринкової економіки є однією з найважливіших соціально-економічних проблем. Сьогодні потрібні фахівці, що здатні в стислі терміни вивести нашу державу на позиції розвинених країн світу. Це важливе завдання може бути успішно реалізоване при умові підготовки вищими висококваліфікованими, професійно конкурентноспроможними спеціалістами, що здатні науково мислити та орієнтуватися у своїй практичній діяльності, приймати правильні рішення в тій чи іншій виробничій ситуації.

Аналіз передового педагогічного досвіду [1; 2; 3; 4; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 19; 20; 21] свідчить про значні розробки вітчизняних та зарубіжних вчених, що мають методично-прикладний характер і обґрунтовують сучасні інноваційні процеси, що відбуваються нині в освітньому просторі України та Європи. Але на практиці спостерігаємо сповільнений темп впровадження у навчальний процес підготовки майбутніх педагогів професійного навчання сучасних комп'ютерних засобів навчання, зокрема використання електронного журналу обліку успішності студентів, який ми будемо позиціонувати як ефективний інструмент моніторингу якості вищої освіти. Поряд з цим також фігурує низька мотивація викладачів щодо освоєння й застосування у своїй роботі інформаційно-комунікаційних технологій, які активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів і значною мірою сприяють самонавчанню і самооцінюванню студентів.

**Мета** - обґрунтувати переваги використання електронного журналу обліку успішності студентів в процесі оцінювання навчальних досягнень педагогів професійного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Якісний рівень вищої освіти забезпечується у світі за допомогою відповідних механізмів, що отримали назву моніторингу. Під терміном моніторинг, ми розуміємо «...постійний, систематичний збір дослідницькими методами (спостереження, експеримент, аналіз, синтез і контроль) інформації про навчально-виховний процес з метою визначення і реалізації шляхів підвищення якості освіти» [5, с. 3].

Система оцінювання навчальних досягнень студентів – це складне і багатогранне поняття, яке охоплює види оцінювання, функції оцінювання (мотиваційну, інформаційну, соціальну, виховну тощо), шкалу оцінювання, процедури, суб'єктів оцінювання тощо [8].

Але разом з тим моніторинг й оцінювання – це споріднені речі, між якими існує суттєва відмінність: «Моніторинг передбачає систематичне збирання фактів про контекст, вхідні ресурси, процеси й результати в системі освіти.

Оцінювання передбачає застосування зібраних даних для того, щоб сформувати оцінне судження про ситуацію [7, с. 45]».

Вдосконалення вищої освіти вимагає суттєвих змін кожної складової процесу навчання, зокрема системи оцінювання навчальних досягнень студентів як основного компоненту системи моніторингу якості вищої освіти.

На нашу думку, пріоритетними напрямками моніторингу якості вищої освіти є визначення і реалізація шляхів її підвищення. У більшості випадків даний процес окреслюється проблемами стану навчально-матеріальної бази, підготовкою науково-педагогічних кадрів, змістом і програмно-методичним забезпеченням навчального процесу, його формами і методами, виділенням базових компетенцій, проміжної і підсумкової атестації, недосконалістю або необ'єктивністю шкали оцінок, використанням прийнятої в багатьох країнах світу практики тестування і тощо.

Інформаційною базою, на підставі якої формуються засоби об'єктивного контролю освітнього ступеня бакалавра зі спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» є система загально-професійних компетенцій, що визначена в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, та відповідні блоки змістових модулів, що складають нормативну частину змісту освітньо-професійної програми підготовки фахівця. Технологія конструювання стандартизованих засобів об'єктивного контролю рівня професійної підготовки студентів (тести, тестові завдання, ситуаційні завдання, дипломна робота, державна атестація) базується на використанні технологій стандартизованого тестового контролю, вимог до змісту дипломної роботи тощо, що визначені спеціально уповноваженим органом виконавчої влади України у галузі освіти і науки.

На прикладі дисципліни «Професійна педагогіка», що є нормативною дисципліною з циклу професійної та практичної підготовки і є важливою складовою психолого-педагогічної підготовки фахівців освітнього рівня «Бакалавр», галузі знань 01 Освіта, спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), продемонструємо процес оцінювання навчальних досягнень студентів як основного компоненту системи моніторингу якості вищої освіти. На вивчення навчальної дисципліни «Професійна педагогіка» відводиться 9 кредитів ЄКТС 270 годин.

Зазначимо, що предметом вивчення навчальної дисципліни «Професійна педагогіка» є процес формування професійно важливих і соціально значимих якостей особистості майбутнього педагога професійного навчання та педагогічні процеси у професійно-педагогічних навчальних закладах. Навчальною базою дисципліни «Професійна педагогіка» є такі дисципліни – «Філософія», «Психологія». Успішне оволодіння дисципліною «Професійна педагогіка» дозволяє перейти до вивчення таких дисциплін: «Методика професійного навчання», «Методика виховної роботи», «Креативні технології навчання», «Методика факультативної та гурткової роботи», «Професійна мобільність» та інші.

Метою викладання навчальної дисципліни «Професійна педагогіка» є формування професійно-педагогічної та предметно-методологічної

компетентностей майбутніх педагогів професійного навчання, а основні завдання ми виділяємо такі: 1) формування системи знань з теорії та історії педагогіки, закономірностей та принципів підготовки кваліфікованих робітників; 2) формування розуміння законодавчої та нормативної бази професійної освіти; 3) формування здатності аналізувати педагогічні системи, педагогічний процес тощо; 4) формування здатності обґрунтовувати системний підхід у професійній освіті; 5) формування здатності характеризувати методологічні основи, логіку та методи наукового дослідження; 6) формування професійно-педагогічної ерудиції та тезаурусу майбутніх педагогів професійного навчання; 7) опанування системним світоглядом і методологічним мисленням майбутніх педагогів професійного навчання; 8) формування професійної адаптації слухачів до педагогічної діяльності.

Згідно з новими стандартами вищої освіти, що базуються на компетентісному підході і поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та в міжнародному Проекті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING), а саме згідно з вимогами освітньо-професійної програми підготовки фахівців освітнього рівня «Бакалавр», галузі знань 01 Освіта, спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) нормативна навчальна дисципліна «Професійна педагогіка» забезпечує психолого-педагогічну та предметно-методологічну компетентності майбутніх фахівців (табл. 1).

Таблиця 1

**Перелік основних результатів навчання і компетентностей**

<i>№ з/п</i>	<i>Результати навчання</i>	<i>Компетентності</i>
1.	<i>Знати:</i> методологічні основи і категорії педагогіки, закономірності та закони вікового анатомо-фізіологічного і психічного розвитку суб'єктів навчання. <i>Вміти:</i> передбачати результати і керувати педагогічними процесами; аналізувати і систематизувати на науковій основі накопичений практичний досвід та його використання; комплексно розв'язувати освітні і соціально-виховні проблеми; забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості; обирати найбільш ефективні і розробляти нові технології і моделі для розв'язання виникаючих соціально-педагогічних проблем.	Психолого-педагогічна
2.	<i>Знати:</i> нові методичні і педагогічні ідеї, підходи до навчально-виховного процесу в сучасних особистісно-зорієнтованих, розвивальних, креативних технологіях. <i>Вміти:</i> володіти різними методами, прийомами і формами організації професійного навчання та логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння	Предметно-методологічна

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

1. Теоретико-методологічні основи професійної освіти.

2. Загальні засади професійної педагогіки.
3. Історія педагогіки як підгрунтя професійної освіти.
4. Теоретичні основи дидактики професійної освіти.
5. Навчально-виробничий процес у професійно-технічному навчальному закладі.
6. Управління та оцінювання якості у сфері професійної освіти.

Кожен змістовий модуль супроводжується поточним контролем навчальних досягнень студентів, що проводиться під час семінарських занять, індивідуальної роботи та за результатами виконання студентами завдань самостійної роботи.

Згідно розділу 5 Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу «Організація і проведення контролю та оцінювання» в НПУ імені М.П. Драгоманова оцінювання навчальних досягнень студентів є важливим засобом координації та удосконалення процесу підготовки фахівців на різних його етапах. «Основними функціями контролю є:

- стимулююча, що забезпечує мотивацію студентів до навчання;
- коригуюча, що реалізується шляхом подолання недоліків у знаннях студентів; - діагностична, що вказує на рівень, якість та причини досягнення результатів навчання студентів;
- навчальна, яка дозволяє в процесі контрольних заходів поглибити наявні та набути нові знання, вміння та навички;
- інформаційна, що інформує про ступінь успішності в досягненні освітніх стандартів;
- розвивальна, що сприяє розвитку уваги, запам'ятовування матеріалу, мислення, інтелектуального потенціалу тощо; - виховна, що розвиває морально-етичні якості;
- управлінська, яка забезпечує оптимальну організацію й перебіг навчального процесу» [9, с. 3-4].

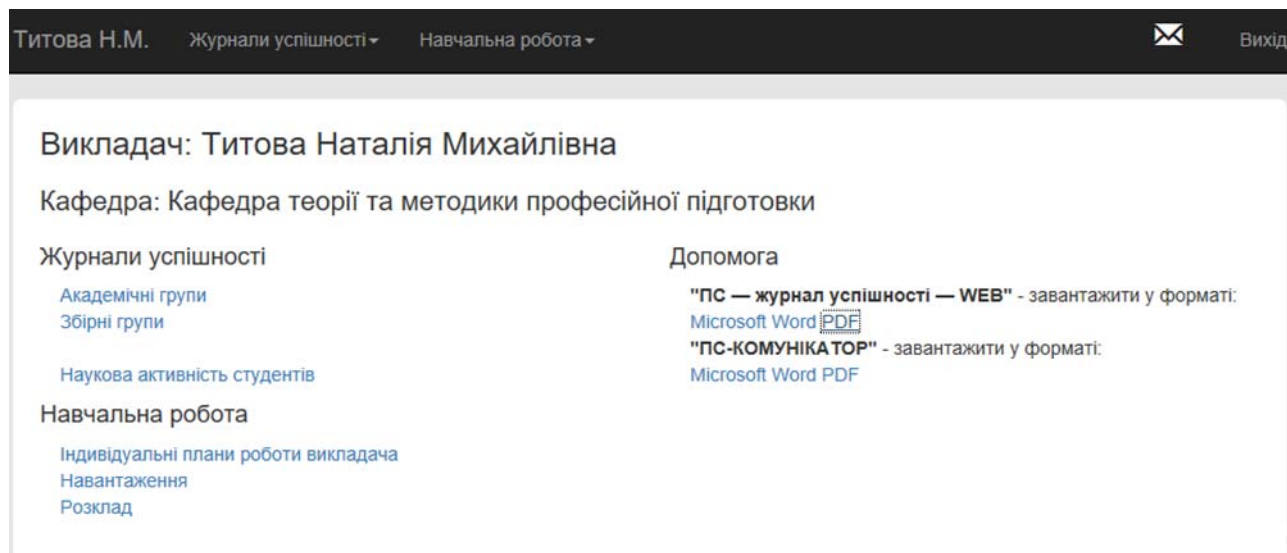
На забезпечення означених функцій процесу оцінювання навчальних досягнень студентів та формування інформаційного банку показників якості навчального процесу в НПУ імені М.П. Драгоманова всі результати поточного та підсумкового контролю вносяться до електронної бази даних обліку успішності студентів ПП «ПОЛІТЕК-СОФТ» (<http://www.politek-soft.kiev.ua/>), що сприяє забезпеченню прозорості навчального процесу та підвищенню об'єктивності оцінювання тощо.

Електронний журнал обліку успішності студентів НПУ імені М.П. Драгоманова, далі «ПС — журнал успішності — WEB», одна із складових системи автоматизації управління університетом ІАСУ «Університет», що являє собою сучасну та вдосконалену форму обліку навчальної діяльності студентів.

За допомогою «ПС-журнал успішності – WEB» викладач фіксує результати роботи студентів в розрізі кожної навчальної дисципліни з наступною автоматичною інтеграцією у зведені відомості. «Закріплення викладачів за дисциплінами в електронних журналах академічних груп здійснюється співробітниками деканатів на початку кожного семестру

навчального року. При закріпленні за однією академічною групою декількох викладачів вони всі отримають доступ до сторінки журналу, на якій відображаються результати роботи студентів цієї групи» [2].

«ПС – журнал успішності – WEB» поділяється на два види – для викладачів (рис.1) і для студентів.



**Рис. 1. Електронний журнал обліку успішності студентів НПУ імені М.П.Драгоманова (ПС-журнал успішності - WEB для викладачів)**

«ПС – журнал успішності – WEB для студентів» дозволяє кожному студентові ознайомитися з результатами власної успішності, при цьому не має потреби реєструватися, лише необхідно ввести власне прізвище та номер залікової книжки. На першій сторінці «ПС – журнал успішності – WEB для студентів» представлена загальна персональна інформація про:

- вищий навчальний заклад (НПУ імені М.П. Драгоманова);
- факультет (Інженерно-педагогічний факультет);
- спеціальність (015Професійна освіта);
- освітній ступінь (бакалавр);
- група (21ПОгрс );
- форма навчання (денна);
- форма оплати навчання (державне замовлення);
- наказ на зарахування ;
- термін навчання ;
- дата закінчення навчання.

Активна верхня панель «ПС - журнал успішності - WEB для студентів» в позиції «Навчання студента» поділяється на активні посилання – поточна успішність (рис.2), семестрові бали (рис.3), статистика оцінок (рис.4), пропуски занять, вибіркові дисципліни, наукова діяльність студента, анкетні дані студента.

Григоренко Наталія Володимирівна    Навчання студента    Заборгованості    Розклад    Вихід

### Журнал поточної успішності

Професійна педагогіка    Півріччя  перше  друге     тільки мої оцінки

**Журнал**    Підсумки

	01.09.2016	01.09.2016	05.09.2016	05.09.2016	15.09.2016	15.09.2016	19.09.2016	22.09.2016	29.09.2016	06.10.2016
	Лек	Лек	Сем	Сем	Лек	Лек	Сем	Сем	Сем	Лек
Григоренко Наталія Володимирівна			7				7		7	

**Умовні позначення**

- ПрЗн** - Практичне зан.
- Сем** - Семінар
- Лаб** - Лабораторна роб.
- ІнЗн** - Індивід. зан.
- МК** - Модульний контроль.
- Сам** - Контроль самостійної
- Реф** - Реферат
- Лек** - Контроль на лекції
- Доп** - Доповідь
- Заох** - Заохочувальні бали
- Кол** - Колоквіум
- ПрЗд** - Перездача (відпрац.)
- Інше** - Інше
- ТвР** - Творча робота
- ОпКон** - Опорний конспект
- Тест** - Тест

**Рис.2. Поточна успішність студентки Інженерно-педагогічного факультету НПУ імені М.П.Драгоманова з навчальної дисципліни «Професійна педагогіка» у першому півріччі**

Григоренко Наталія Володимирівна    Навчання студента    Заборгованості    Розклад    Вихід

### Семестрові бали

Тип: дисципліни

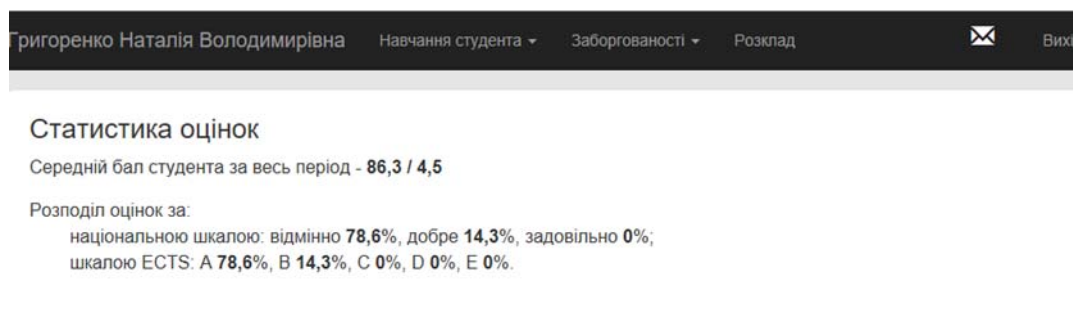
Дисципліна	Години	Бал
Професійна педагогіка	270	92
Гідравліка, пневматика, термодинаміка	90	55
Інтерактивні мережі для вивчення мов	90	
Карвінг	90	
Підприємницьке право	90	91

**Рис. 3. Семестрові бали студентки Інженерно-педагогічного факультету НПУ імені М.П.Драгоманова**

Функція перегляду «ПС – журнал успішності – WEB для студентів» доступна також для батьків студентів з будь-якого персонального комп'ютера або мобільного пристрою (смартфон, планшет тощо), підключеного до мережі Internet, використовуючи веб-переглядач (Microsoft Internet Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome, Safari, Opera).

Отож відбувається трьохсторонній контроль зі зворотною взаємодією, а саме між викладачем (деканатом) – студентом – батьками студента, яка обумовлена такими дидактичними умовами організації оцінювання навчальних досягнень студентів: 1) усвідомлення студентами цілей навчання, володіння

навчально-пізнавальними уміннями і навичками в процесі психолого-педагогічної підготовки; 2) забезпечення системності оцінювання, коли вивчення кожного розділу, кожної теми дисципліни «Професійна педагогіка»



**Рис. 4. Статистика оцінок студентки Інженерно-педагогічного факультету НПУ імені М.П.Драгоманова**

закінчується тестовими завданнями в системі MOODLE [17], а усне опитування, виступи, письмові роботи поєднуються з практичною перевіркою, цілеспрямовано і доцільно використовуються в напрямі формування самоконтролю студентів; 3) методика оцінювання навчальних досягнень студентів передбачає наступність в оцінюванні знань: для формування системи знань з навчального предмета «Професійна педагогіка» при оцінюванні засвоєння наступного блоку інформації включаються питання у вигляді тестових завдань, кросвордів для оцінювання попереднього блоку; 4) у процесі оцінювання викладач, згідно особистісно-зорієнтованого підходу, допомагає кожному студенту усвідомити себе особистістю, виявити і розкрити свої можливості; 5) забезпечення студентів завчасною інформацією про зміст, методи, форми і строки проведення процедур оцінювання навчальних досягнень з дисципліни «Професійна педагогіка» за допомогою системи MOODLE [17]; 6) гласність результатів оцінювання та надання можливості кожному студенту ознайомитися з результатами їх успішності, проаналізувати виконання власних робіт засобом «ПС – журнал успішності – WEB для студентів».

Крім того, слід зазначити, що оцінювання досягає своїх цілей при створенні творчої робочої атмосфери на кожному занятті, вчасному наданні консультативної допомоги, поради стосовно успішності навчання, що можливо при застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Впродовж викладання нормативної навчальної дисципліни «Професійна педагогіка» і систематичного використання «ПС – журнал успішності – WEB» в у двох різних семестрах навчального року, ми цілеспрямовано акцентували увагу студентів на можливості їх самостійного систематичного аналізу власних досягнень з метою:

- формування у студентів вмінь самооцінювати навчальні досягнення з навчального предмету;



- мотивування активної позиції студентів під час оцінювання їх навчальних досягнень з кожної окремої теми, розділу, змістового модулю;
- підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання.

При дотриманні певних умов процес оцінювання стимулює учіння студентів, розвиває їх мотивацію до оволодіння навчальним матеріалом, сприяє налагодженню зворотнього зв'язку між студентом і викладачем. У свою чергу, результати процесу оцінювання мають стимулювати і діяльність викладача в удосконаленні власної технології оцінювання навчальних досягнень студентів.

На нашу думку, при викладанні нормативної дисципліни «Професійна педагогіка» оптимальне поєднання інформаційно-комунікаційних технологій системи MOODLE та «ПС – журнал успішності – WEB» сприятиме підвищенню якості психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Також без постійного залучення студентів до активної самостійної діяльності неможливо досягти об'єктивізації, систематизації, індивідуалізації оцінювання, як важливого компонента моніторингу якості освіти.

Свідченням цього є відмінність в результатах активності та успішності студентів у двох різних семестрах, що дає підстави твердити про ефективність запровадження у навчальних процес підготовки майбутніх педагогів професійного навчання системи MOODLE та «ПС – журнал успішності – WEB» (рис.5 та рис.6).

Проведене опитування серед студентів II курсу свідчить про позитивну динаміку інтересу їх до «ПС - журнал успішності - WEB», особливо активність зростає наприкінці навчального семестру. Студенти мають можливість співвіднести свої реальні показники успішності, що зафіксовані в «ПС - журнал успішності - WEB», з бажаними результатами і встигнути внести корективи у власну навчальну траєкторію.

На рис.5 продемонстровано динаміку діяльності студентів при вивченні дисципліни «Професійна педагогіка» в системі MOODLE у період з 29 лютого по 31 грудня 2016 р. Загальна кількість студентів складає 68 осіб.

Період з 29 лютого 2016 р. по 30 червня 2016 р. – це перший період вивчення дисципліни «Професійна педагогіка», а з 30 вересня по 31 грудня 2016 р. – це другий період.

У перший період показники активності студентів в системі MOODLE в процесі вивчення дисципліни «Професійна педагогіка» зросли від 119 до 1676. У другий період показники активності студентів в системі MOODLE в процесі вивчення дисципліни «Професійна педагогіка» зросли від 242 до 3373.

На рис. 6 представлена у вигляді графіку діяльність студентів в системі MOODLE у процесі вивчення дисципліни «Професійна педагогіка» у період з 29 лютого по 31 грудня 2016 р.

«Інформаційно-навчальне середовище MOODLE дає змогу викладачеві оперативно отримувати інформацію про навчально-пізнавальну активність студента впродовж всього семестру, надавати йому вчасну допомогу, коригувати його самостійну роботу, ефективно спостерігати за успішністю і

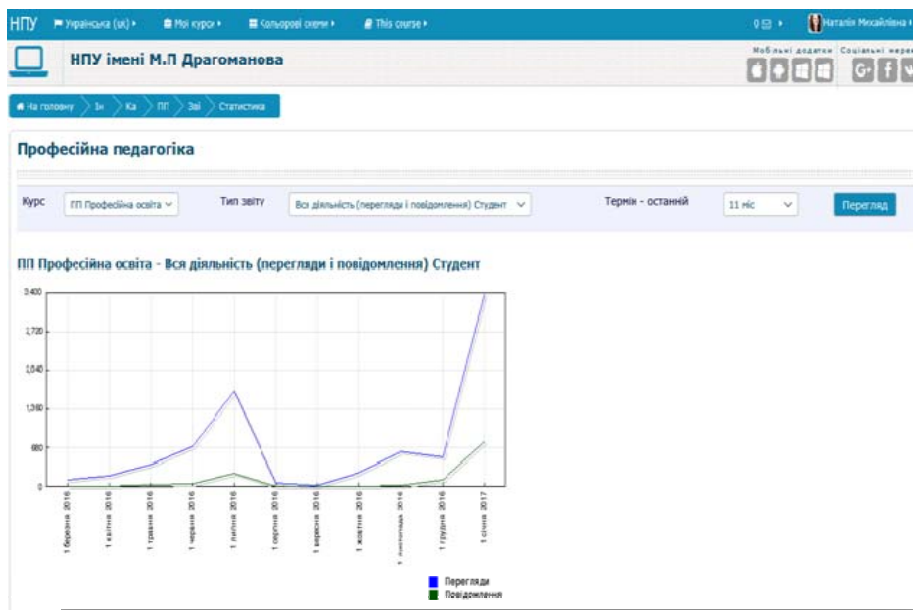
зберігати в архіві динаміку навчальних досягнень кожного окремого студента впродовж всього його навчання [17, с. 9]».

Закінчення періоду (Місяць)	Перегляди	Повідомлення	Події
31 грудня 2016	3373	780	Курс Події
30 листопада 2016	512	117	Курс Події
31 жовтня 2016	619	16	Курс Події
30 вересня 2016	242	1	Курс Події
31 серпня 2016	10	0	Курс Події
31 липня 2016	59	4	Курс Події
30 червня 2016	1676	224	Курс Події
31 травня 2016	698	45	Курс Події
30 квітня 2016	390	24	Курс Події
31 березня 2016	192	0	Курс Події
29 лютого 2016	119	0	Курс Події

**Рис. 5. Статистика активності студентів в системі MOODLE в процесі вивчення дисципліни «Професійна педагогіка» у період з 29 лютого по 31 грудня 2016 року**

Також ми вважаємо, що поєднання інформаційно-комунікаційних технологій системи MOODLE та «ПС - журнал успішності – WEB» сприятиме:

- фіксації динаміки успішності студентів на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності (засвоєння інформації, виконання практичної роботи, самостійної роботи тощо);
- адекватній діагностиці характеристики рівнів навчальних досягнень з нормативної дисципліни «Професійна педагогіка» майбутніх педагогів професійного навчання;
- заохоченню і розвитку механізму самооцінювання у студентів власних навчальних досягнень;
- можливості студентові співставити сформовану самооцінку з інтерпретацією викладача;
- постійному контакту між студентами і викладачем засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- відповідності вимогам кредитно-модульної технології навчання згідно Болонського процесу;
- забезпеченню зворотного зв'язку у взаємостосунках студент-викладач в процесі оцінювання навчальних досягнень з психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, що в свою чергу забезпечує прозорість і об'єктивність у оцінювальній діяльності викладача вищого навчального закладу.



**Рис. 6. Статистика діяльності студентів в системі MOODLE у процесі вивчення дисципліни «Професійна педагогіка» у період з 29 лютого по 31 грудня 2016 року**

Варто додати, що виховний вплив процесу оцінювання навчальних досягнень студентів має місце лише тоді, коли викладач здійснює особистісно-розвивальний підхід, володіє системою методів та форм оцінювання і, що дуже важливо, дотримується принципів та умов його ефективного здійснення. Це надзвичайно актуально при викладанні дисципліни «Професійна педагогіка» майбутнім педагогам професійного навчання, адже власний позитивний приклад викладача закладає найбільш фундаментальну основу в майбутній професійній діяльності

Ми поділяємо думку, що якісна підготовка студентів, зокрема педагогів професійного навчання, може бути досягнута лише шляхом диверсифікованості освітніх програм, подоланням багатопланового розриву, який існує між середньою та вищою освітою, а також підвищенням ролі механізмів прозорого і об'єктивного оцінювання навчальних досягнень студентів. Стрижень нової якості освіти – розвивальна, культурологічна домінанта, виховання особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни [18].

**Висновки.** Інноваційний підхід в процесі оцінювання навчальних досягнень майбутніх педагогів професійного навчання на прикладі нормативної дисципліни «Професійна педагогіка» сприяє: 1) реалізації концепції індивідуального підходу до планування та організації самостійної роботи студентів освітнього ступеня «Бакалавр» спеціальності 015 Професійна освіта(за спеціалізаціями); 2) підвищенню якості і оптимізації фахової підготовки студентів; 3) забезпеченню умов створення різнорівневих за

складністю, доступністю тестових завдань з метою оцінювання навчальних досягнень майбутніх педагогів професійного навчання; 4) визначенню достатнього мінімального обсягу і рівня навчальних досягнень з окремого тематичного блоку навчального предмета «Професійна педагогіка»; 5) створенню умов для підвищення об'єктивності оцінювання навчальних досягнень майбутніх педагогів професійного навчання; 6) можливості розробки та встановлення єдиних вимог та підходів до оцінювання навчальних досягнень студентів в процесі їх фахової підготовки.

### Література:

1. Вернидуб Р.М. Забезпечення Європейських стандартів якості вищої освіти на інституційному рівні / Р.М. Вернидуб // Науковий часопис Національного пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2011. – Вип. 27. – С. 25–33. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/237>
2. Вернидуб Р.М. Модернізація університетської педагогічної освіти в умовах розгортання інформаційного суспільства: потенціал дослідництва / Р.М.Вернидуб // Європейські педагогічні студії. — 2015. – Вип. 5-6. – С. 136–142. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11559>
3. Вернидуб Р.М. Організація професійної підготовки в провідних університетах України / Р.М.Вернидуб // Гілея : наук. вісник. – 2012. – № 60 (5). – С. 566–570.
4. Вернидуб Р.М. Розгортання нової дидактичної моделі професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя / Р.М.Вернидуб // Нова парадигма. – 2011. – Вип. 104. – С. 22–31.
5. Дмитренко П.В. Моніторинг і управління якістю освіти у педагогічних університетах / П.В.Дмитренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії і перспективи.: зб. наук. пр. – 2007. – Випуск 7. – С. 3–10.
6. Інструкція по роботі з програмою «ПС - журнал успішності – WEB» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://213.169.81.110/help/gradebook>
7. Моніторинг стандартів освіти / [ред. А.Тайджмана і Т.Невілла Послтвейта]. – Львів : Літопис, 2003. – 328 с.
8. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні освітньої політики / [за заг. ред. О.І.Локшиної] – К. : К.І.С, 2004. – 158 с.
9. Нова редакція розділу 5. «Організація і проведення контролю та оцінювання» Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу Затверджено рішенням Вченої ради НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 3 від 03 листопада 2011 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://npu.edu.ua/images/file/nmc/2016/Порядок\\_організації\\_і\\_проведення\\_контролю\\_та\\_оцінювання\\_знань.pdf](http://npu.edu.ua/images/file/nmc/2016/Порядок_організації_і_проведення_контролю_та_оцінювання_знань.pdf)
10. Петько Л.В. Иноязычное обучение будущих менеджеров образовательной сферы в условиях университетской подготовки // Инновации в образовании. – 2013. – № 12. – С. 36–45. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7868>
11. Петько Л.В. Написання і захист рефератів іноземною мовою за професійним спрямуванням – один із шляхів підготовки студентів до навчання у магістратурі / Л.В.Петько // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 35 : зб. наук. пр.– К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – С. 132–138. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7842>
12. Петько Л.В. «Невизначеність якості» з огляду на модернізацію системи освіти в Україні / Л. В. Петько // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2012. – № 3. – С. 56–62. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7913>

13. Петько Л.В. Особистість. Соціум. Навчальне середовище / Л.В. Петько // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький дер.пед.ун-тет імені Г.С.Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 35. – С. 101–109. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7918>
14. Петько Л.В. Педагогічна сутність у визначенні поняття «освітнє середовище» / Л.В. Петько // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-тет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 34. – С. 109–118. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7452>
15. Петько Л.В. Підготовка нового педагога-економіста – виклик сучасній педагогічній університетській освіті (на прикладі створення нових навчальних програм з іноземної мови за фахом зі спеціальності 6.030601 «Менеджмент (управління персоналом)» / Л.В. Петько // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 27. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. – С. 95–101. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7832>
16. Титова Н.М. Використання нових інформаційних технологій в професійній підготовці майбутнього педагога професійного навчання [Електронний ресурс] / Н.М.Титова. – Режим доступу : [iprobuk.cv.ua/images/comprofiler/Титова.doc](http://iprobuk.cv.ua/images/comprofiler/Титова.doc)
17. Титова Н.М. Система оцінювання навчальних досягнень з креслення майбутніх вчителів трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. :13.00.02 – «Теорія та методика навчання» / Н.М.Титова, НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2011. – 21 с.
18. Управління якістю освіти / [Войтенко В. І., Лавренюк А. О., Малинич Л. М. та ін.] ; за заг. ред. А. О. Лавренюка. – Хмельницький: Абетка-НОВА, 2003. –184 с.
19. Титова Н. М. Проблеми і перспективи розвитку системи оцінювання навчальних досягнень з креслення майбутніх вчителів трудового навчання / Н. М. Титова // Молодь і ринок : щомісячний науково-педагогічний журнал / [за ред. М. В. Вачевського]. – Дрогобич : ДДПУ імені І. Франка, 2009. – №7(54) липень. – С. 118-123.
20. Tytova N.M. Features educational assessment of future teachers' educational achievements in vocational education / N.M.Tytova // Prospects for development of education and science: Collection of scientific articles. – Academic Publishing House of the Agricultural University Plovdiv, Bulgaria, 2016. – P. 366-369. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10878>
21. Tytova N.M. Influence of diversification professional education on various types preparing of vocational educational teachers / N.M.Tytova // Economics, management, law: socio-economical aspects of development: Collection of scientific articles. Volum 2. Psychology. Pedagogy and Education. – Edizioni Magi – Roma, Italy. – 2016. – P. 260–262. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10559>

# СОЦІАЛЬНІ КОМУНІКАЦІЇ В ІНТЕРКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ: ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

**Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор  
Київський національний університет імені Т.Г. Шевченка (Україна)

**Асланов Г.**

аспірант,  
МАУП (м. Київ, Україна)

**Актуальність.** У сучасну епоху глобалізації створюються нові ціннісні орієнтири, формуючи полікультурний соціум, визначається структура політичних, соціальних, культурних відносин, що суттєво впливають і на освітні процеси.

У зв'язку з цим значно актуалізується проблема модернізації вищої освіти, викликана інтеграційними явищами, виклики сучасному соціуму. Створюється зовсім новий глобалізований, багатоетнічний та інтеркультурний освітній простір, в якому молода людина ідентифікує себе по відношенню до соціальних вимірів сучасності. Це чітко простежується у просторі освіти, який отримує сьогодні новий дискурс – пошук нової соціальної ідентичності молоді в освітньому просторі. Постає ряд питань, на які потрібно знайти відповіді: *по-перше*, як вийти на вирішення проблеми самоактуалізування та самореалізування; *по-друге*, як не загубити свою ідентичність і не розчинити її в полікультурному суспільстві; *по-третьє*, як сформуванати інтеркультурну освіту. Саме на ці питання ми спробуємо надати відповідь у даній роботі.

Проблема формування ідентичності молоді в умовах сучасної вищої освіти є дуже актуальним завданням сьогодні, що зумовлено необхідністю адаптації вищої освіти до динамічних змін у сучасному мультикультурному, глобалізованому світі.

Сьогодні покликане формувати спільне бачення соціальних комунікацій як частини культури, а не протистояння та суперечності. Заради суспільної гармонії Україна наразі переживає нелегкий період розбудови державності на засадах демократичних цінностей і свобод. В цьому процесі надзвичайно важливою є роль усіх видів соціальних комунікацій.

**Виклад основного матеріалу.** Останніми десятиріччями у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі достатньо широко обговорюється проблема зміни освітньої парадигми. Існуючу когнітивно орієнтовану парадигму освіти передбачається змінити на особистісно зорієнтовану. Головною умовою таких змін виступає сучасний соціокультурний процес. Варто зазначити, що в умовах розбудови України, національної школи суттєво підвищені соціально-педагогічні вимоги до рівня готовності випускників педагогічних навчальних закладів до професійної діяльності. Підходи до розв'язання проблем сучасної педагогічної науки висвітлені в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, де головною метою сучасної освіти та виховання, зокрема, визначено забезпечення пріоритетності розвитку людини.

Тому, у пріоритетному векторі багатьох процесів у сучасному світі знаходиться міжкультурна комунікація [15; 18], адже наразі народи, нації, етноси, культурні спільноти прагнуть до порозуміння, взаємодії, поваги до різних систем цінностей, які не суперечать моральним нормам людства.

Проблема соціокультурного ідентифікування освіти як способу пізнання динаміки процесів об'єднання соціальних і культурних форм функціонування соціуму набуває дедалі більшого значення у наукових дискусіях та практично спрямованих дослідженнях. Окремі аспекти проблеми соціокультурної підготовки майбутніх фахівців, активно висвітлюються в контексті педагогічних, соціально-філософських робіт з вітчизняної та зарубіжної наукової літератури (М. Бахтин, І. Беха, А. Деркач, В. Огнєв'юк, О. Сисоевої та ін.).

*Метою наших наукових розвідок* ми визначили розкриття особливості функціонування соціальних комунікацій у сучасному інтеркультурному просторі.

Зазначимо, що комунікаційні процеси суттєво інтенсифікують і трансформують сучасні співпрацю та контакти на рівні економіки, політики, культури, інформаційної безпеки тощо. Важливим сегментом розглядається взаємодія соціальних інституцій у сучасному соціумі, особливо, в освітньому просторі [16], у процесі професійної підготовки фахівців [14; 21] нової генерації, зокрема, і у сфері соціальних комунікацій.

Зазначимо, соціальна комунікація є основною формою сучасного освітнього процесу, продуктивність якого обумовлюється цілями й цінностями спілкування, прийнятими всіма його суб'єктами за норму індивідуальної поведінки. Розгортається вона у процесі спільної комунікативної діяльності людей (суб'єкт-суб'єктної взаємодії), опосередкованої взаємообміном інформацією, за якої кожен з його учасників засвоює загальнолюдський досвід, суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності [19], знання і способи комунікативної діяльності, виявляє, розкриває і розвиває особистісні якості, формується як особистість і як суб'єкт комунікації. У цьому сенсі комунікація, комунікативна діяльність є важливими чинниками психічного розвитку людини.

Варто звернути увагу на те, що у сфері, яку формує інститут освіти, складається культурно-наукова картина світу, за допомогою якої відбувається передача знань та навичок молодому поколінню, де молодь у процесі соціалізації, навчання має змогу почерпнути новий ціннісний набір, людина самоідентифікує себе в суспільстві й ідентифікує в певному соціумі.

Відтак, молодь – це важливий сегмент суспільства, який має, з однієї сторони, долучатися до ціннісних надбань науково – культурної картини світу і соціалізуватися за допомогою неї, з іншої сторони, саме студентська молодь має виконати місію трансляції здобутих знань від покоління до покоління. Молодь – це, свого роду, соціальний акумулятор тих трансформацій, які відбуваються в глибинах суспільного життя. У свою чергу, як носій величезного інтелектуального потенціалу, особливих здібностей до творчості, молодь – стимулятор впровадження в практику нових ідей та ініціатив. Отже,

сучасні освітні трансформації відбуваються в умовах переходу людства до інформаційного суспільства – суспільства знань.

Пріоритетним завданням інституту освіти стає трансформація існуючої традиційної системи вищої освіти. Саме сьогодні порушуються питання адаптації вітчизняної вищої освіти до загальноєвропейського освітньо-науково-культурного простору за умов збереження та розвитку пріоритетів національної системи освіти. Приходить усвідомлення того, що культура [20] та освіта є найефективнішими чинниками, які здатні не тільки відродити, але і самоідентифікувати націю.

Існує значна кількість визначень соціальної комунікації: соціальна комунікація – це *передача інформації*, ідей, емоцій у вигляді знаків, символів; - це процес, який пов'язує частини соціативних систем; 2) *механізм*, за якого реалізується влада; 3) *система* безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога з учнем, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин; 4) *комунікативний процес*, який є необхідною передумовою становлення, розвитку та функціонування всіх соціальних систем, саме він забезпечує зв'язок людей та спільнот, уможливорює зв'язок між поколіннями, накопичення і передачу соціального досвіду, його збагачення, поділ праці і обмін його продуктами, організацію спільної прикладної діяльності, трансляцію культури [2; 11; 12]. Саме з допомогою комунікації здійснюється управління та реалізуються різноманітні соціальні механізми.

Вирізняють декілька тисяч видів соціальної комунікації. За характером аудиторії: міжособистісна (індивідуалізована), спеціалізована (групова), масова. За джерелом повідомлення: офіційна (формальна), неформальна. За каналом передачі: вербальна, невербальна.

Комунікація є складним багатокомпонентним процесом і основними його компонентами є: суб'єкти комунікаційного процесу - відправник і одержувач повідомлення (комунікатор і реципієнт); символи комунікації – код, що використовується при передачі інформації знаковою формою (слова, картини, графіки тощо.); канали, якими передається повідомлення (лист, телефон, радіо, телеграф тощо.); предмет комунікації (явище, подія); повідомлення (стаття, радіопередача, телевізійний сюжет тощо); ефекти комунікації – наслідки комунікації, виражені у зміні внутрішнього стану суб'єктів комунікаційного процесу, у стосунках чи їхніх діях.

Соціальна комунікація вирішує три основних взаємозалежних завдання: 1) інтеграцію окремих індивідів в соціальні групи і спільноти, а разом у єдину і цілісну систему суспільства; 3) внутрішню диференціацію суспільства, складових його груп, спільнот, соціальних організацій, інститутів; 4) виокремлення суспільства та різних груп, спільнот у процесі їх спілкування, і взаємодії, що зумовлює більш глибого усвідомлення ними своєї специфіки, та сприяє більш ефективному виконанню властивих їм функцій.

Відтак, стабільний інтеркультурний діалог у сфері соціальних комунікацій, створення міжнародної професійної платформи фахівців галузі



соціальних комунікацій, відкритого міжнародного співтовариства фахівців цієї інтенсивної і такої перспективної галузі є важливим завданням наукової спільноти, громадськості та засобів масової інформації [2; 5].

З огляду на те, що глобалізований світ постійно змінюється й ускладнюється, створює різні зони напруження, загострює кризи, прагне пристосуватися до природних, соціальних та фінансових катаклізмів, – вкрай необхідним є пошук відповідей на виклики, які постали перед сучасною гуманітарною освітою, зокрема, гуманітарними науками.

Багаторічна освітня практика доводить, що гуманітарна освіта, в основі якої лежить повага до слова, розвиває в людині орієнтир на пізнання, створює умови для формування толерантності, як інтеграційної якості успішної особистості. Аналізуючи освітню практику за останні 10–20 років, дозволимо стверджувати, що головною в сучасній гуманітарній освіті є цінність, яка базується на інтеграції у людських відношеннях, як безперервний зв'язок поколінь, як збереження класичних культурних смислів та створення сучасних.

В історико-педагогічному контексті вищої педагогічної освіти ХХІ ст. діяльність педагогів, вчених та їх орієнтація на діалоговий стиль викладання, на інтеграцію в освіті розглядається як педагогічний факт та об'єкт сучасного науково-теоретичного осмислення. Духовний досвід, основні моральні аспекти освітнього процесу найбільш ефективно передаються не в словах, не в поняттях, не в повчаннях, а насамперед, у в способі поведінки, в практиці, в діях, котрі дають змогу займати активну позицію в соціумі.

Варто зазначити, в сучасній освітній практиці соціальна комунікація, діалогова позиція педагога, вихователя, наставника, їх активна діяльність саме в інтеграційній площині, стає необхідною умовою успішного професійного становлення майбутнього фахівця та забезпечення впродовж всього життя успішної як професійної, так і життєвої самореалізації, що спонукає до активного розвитку соціальної комунікації.

Аналіз досліджень видатних учених дає можливість виділити домінанти розвитку соціальної комунікації в освіті і визначити їх як способи забезпечення успішної самореалізації особистості.

*Домінанта перша* – підвищення інтересу суспільства, науки до людини привело до актуалізації інтересу до діалогу, тому що підвищення інтересу до людини як суб'єкта пізнання і діяльності викликає стремління до усвідомленого пізнання діалогу, володіння пояснювальною і передбаченою силою сучасної соціальної комунікації.

*Домінанта друга* – інтеграційні процеси в освіті значно розширили термінологічний смисл поняття «діалог», який дав назву діалоговому стилю у освітньому середовищі, ввійшов у тексти педагогічних досліджень. У контексті філософії діалог – це специфічний спосіб реалізації сутності людини, всезагальне визначення гуманітарного спрямування, неподільного його початку; унікальний всеосяжний спосіб існування культури і людини в культурі, ситуація пошуку і смислу цінностей. Важливо відзначити, що саме в атмосфері діалогу відбувається інтенсивний розвиток соціальної комунікації, творення цінностей духовного життя. Отже, в проблематиці освіти діалог

розглядається як ціль, результат і зміст освіти, спосіб пізнання дійсності і дидактико-комунікативне середовище, що забезпечує рефлексію і самореалізацію людини, розвиток соціальної комунікації.

*Домінанта третя* – потреба професійної, загальноосвітньої школи, гімназій та ліцеїв, інших сучасних форм освіти у діалогових формах навчання, діалоговому стилі викладання. Запровадження сучасних педагогічних технологій формує потребу в педагогіці, яка володіє діалогом як необхідним, переконливим та перспективним методом розвитку сучасних комунікативних процесів.

*Домінанта четверта* – інтеграційний підхід до вивчення діалогу зробив його «ключем», способом становлення толерантності [6; 22] як поваги і прийняття культур різних народів. Діалог відкриває пізнання життя як участь в діалозі зі світом, людьми, самим собою, спонукає кожного до розвитку сучасної соціальної комунікації.

*П'ята домінанта* пов'язана з розумінням складного впливу на внутрішній світ людини, тому що духовні цінності не можна передати шляхом пояснення, завчання, наказу, строгого контролю, зовнішнього цілепокладання. Вони формуються в житті усвідомленням життєтворчості, певним вчинком, діючим співпереживанням, відповідальним ставленням до свого покликання, що є неможливим без розвитку соціальної комунікації.

Зазначимо, що картина сучасного світу представлена сьогодні як інтеграційна цілісність, багатомірна, динамічна, метафорична за способом відображення відношень між людиною та світом. Життєва практика постійно переконує в тому, що відношення людини до світу включає в себе не тільки раціонально-логічну, емоційно-ціннісну складову, але й наявність у кожній людини основ нової соціальної комунікації.

Одним із найбільш продуктивних шляхів осмислення просторово-часових та сутнісних вимірів життя є інтеграційні процеси в освіті, звернені передусім до духовних можливостей людини, її морально-етичного та художньо-естетичного розвитку, що є суттєвим і значущим підґрунтям для успішної самореалізації сучасної особистості. Саме інтеграційні процеси в освіті створюють найбільш сприятливі умови для успішної життєвої і професійної самореалізації кожної особистості в сучасному, суперечливому, сповненому трансформаційних змін соціумі.

Усвідомлюючи, що життя – це безперервна причетність людини до навколишнього світу, варто зазначити, що його не можна уявити поза ним. Його здійснення можливе лише завдяки такій причетності як множині певних зв'язків. Саме тому часто говорять про життєву гармонію, інтеграцію, які визначають різнобічний розвиток суб'єкта завдяки переживанню й пізнанню ним світу та орієнтації стосовно поведінки й діяльності в ньому, тобто забезпечення успіху в житті кожної особистості через сучасні засоби соціальної комунікації [3, с. 16].

Таким чином, звернення до теоретичних та практичних напрацювань дає підстави стверджувати, що саме гуманітарна освіта, діалогова форма навчання, інтеграційні процеси у сучасному освітньому просторі, звернені до духовних

можливостей людини, її професійної та життєвої самореалізації, є одним із найпродуктивніших шляхів досягнення просторово-часових і сутнісних вимірів життя, основою формування успішної толерантної особистості, достатньо високого рівня її соціальної активності, успіху в житті та соціальної комунікації.

**Висновки.** Відтак, зазначимо, розвиток засобів масової інформації певним чином спричиняє зміни в сучасному соціумі, зокрема в суспільній психології, способі мислення людей. Без сумніву, названі зміни в соціумі є важливим чинником створення особистості нового типу, з особливою психологією та поведінковими реакціями, що мають ідеологічний, політичний вплив на людей, згуртовують їх, спонукають до активних дій заради майбутнього., але, водночас, може нести й руйнівний характер.

Наразі, у сучасному соціумі соціальні комунікації, як засобу обміну інформацією між людьми або іншими соціальними суб'єктами, можна розглядати як знакові повідомлення, в яких відображено інформацію, знання, ідеї, емоції тощо, що зумовлено цілою низкою соціально значимих оцінок, конкретних ситуацій, комунікативних сфер і норм спілкування, прийнятих у даному суспільстві. Зазначене, у свою чергу, дає відповіді на виклики сьогодення.

До перспективних напрямів розвитку соціальних комунікацій доцільно віднести наступні: розвиток сучасних комунікативних технологій, що впливають на обсяг і зміст інформації; зростання розуміння важливості інформаційних та комунікативних потоків на рівні держави та органів влади; збільшення числа учасників міжнародного обміну інформацією та участь у соціальних комунікаціях; зростання числа користувачів масової інформації та інформаційних ресурсів, які з'являються в Інтернет ресурсах і об'єднані у єдиний інформаційний простір; наявність розвитку соціальних мереж як способу соціальних комунікацій; розвиток соціальних комунікацій як соціологічного інструменту для здійснення статистичних та соціальних досліджень; розвиток соціальних комунікацій як виду рекламних комунікацій – мультиплікації цінностей сучасного суспільства тощо.

### **Література:**

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М.Бахтин. – М., 1979.
2. Береза Т.А. Поняття інформаційного суспільства, принципи його побудови та складові компоненти // Інформаційне суспільство. Шлях України // Б-ка інформаційного суспільства. – К. : «Відродження» та ПРООН, 2004. – С. 264–273.
3. Бех І.Д. Життя особистості у духовному діапазоні / І.Д.Бех // Рідна школа. – 2009. – Листопад. – К. : Фелікс. – С. 7–17.
4. Буш Г. Диалогика и творчество / Г.Буш. – Рига, 1985.
5. Вернидуб Р.М. Модернізація університетської педагогічної освіти в умовах розгортання інформаційного суспільства: потенціал дослідництва / Р.М.Вернидуб // Європейські педагогічні студії. — 2015. – Вип. 5-6. – С. 136–142. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11559>
6. Вольнова Л.М. Психологічні особливості міжкультурної комунікації в практиці соціальної роботи / Л.М.Вольнова // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2012. – №. 1-4. – С. 158–166.

7. Галицких Е.О. От сердца к сердцу: Мастерские ценностных ориентаций / Е.О.Галицких. – СПб., 2002. – С. 19–29.
8. Гершунский Б.С. Философия образования в XXI веке / Б.С.Гершунский. – М., 1997.
9. Деркач А. Самореализация – основание акмеологического развития / А.Деркач, Э.Сайко.– М. : Москов. психол.-социал. ун-т, РАО, 2010.
10. Кільова Г.О. Використання новітніх технологій у системі навчання та виховання студентської молоді / Г.О.Кільова // Освіта Донбасу. – 2011. – № 6 (149). – С. 43–49.
11. Матвієнко О.В. Педагогічне спілкування вчителя як складова професійної готовності до педагогічної взаємодії в навчально-виховному середовищі школи першого ступеня / О.В.Матвієнко // Наукові записки Національного педагогічного ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки : [зб. наук. статей]. – 2011. – Вип. 95. – С. 123–130.
12. Матвієнко О.В. Теоретичні основи системи підготовки вихователів до педагогічної взаємодії з дітьми різного віку / О.В.Матвієнко // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. – №37. – С. 76–83
13. Сисоєва С.О. Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу / С.О. Сисоєва // Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : кол. монографія. – К. : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 18–45.
14. Петько Л.В. Вивчення гендерних ролей та взаємовідносин у сім'ї зі студентами ВНЗ на практичних заняттях з іноземної мови / Л.В.Петько // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наук. пр. – Вип. 14 (частина II). – 2012. – С. 112–123.
15. Петько Л.В. Впровадження української національної ідеї в процес іншомовної освіти майбутніх педагогів / Л.В.Петько // Вища освіта України. – 2013. – № 2. – С. 68–74. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7829>
16. Петько Л.В. Педагогічна сутність у визначенні поняття «освітнє середовище» / Л.В. Петько // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-тет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 34. – С. 109–118. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7452>
17. Петько Л.В. Професійно орієнтовані технології навчання ІМ як засіб формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л.В.Петько // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: зб. наук. пр. – 2015. – Вип. 18. – С. 179–188. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8391>
18. Петько Л.В. Філософсько-лінгвістичні ідеї розуміння міжлюдської комунікації у соціальному середовищі / Л.В. Петько // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна» : зб. наук. пр. – 2015. – Вип. 53. – С. 309–312. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7827>
19. Петько Л.В. Формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету шляхом розгляду моральних орієнтирів студентів / Л.В.Петько // Педагогічний альманах [зб. наук. пр.]. –2016. – Вип. 29. – С. 164–172. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10077>
20. Петько Л.В. Шляхи формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів мистецьких спеціальностей ВНЗ у процесі фахової підготовки / Л.В.Петько // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. – 2012. – Випуск 6. – Ч. 3. – С. 57–62. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7445>
21. Тернопільська В.І. Структура професійної компетентності майбутнього фахівця / В.І.Тернопільська // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного ун-ту. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 9. – С. 208–213.

22. Тернопільська В.І. Толерантність як складова соціально-комунікативної культури особистості / В.І.Тернопільська // ВІСНИК Житомирського державного університету ім. І.Франка. – 2008. № 40. – С. 92–95.
23. Учитель и ученик: Возможность диалога и понимания. – Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Семиной. – М., 2002.
24. Фромм Э. Гуманістичний психоаналіз / Э.Фромм. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.

# НОВІТНІ ПІДХОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

**Щолокова О. П.**

доктор педагогічних наук, професор

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ*

Система вищої освіти в Україні значною мірою віддзеркалює суперечливий характер нашої епохи. Комунікативні, технологічні, соціальні, моральні та інші зміни, що відбуваються на її теренах, а також пов'язаний з ними динамізм і розмаїття інформації вимагають підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, оперативного та інтенсивного засвоєння фахівцями нових видів діяльності. Відповідно й вища педагогічна освіта в галузі мистецтва повинна спрямовуватись на створення умов для забезпечення професійного зростання майбутніх фахівців, розвитку їх здатності самостійно вирішувати життєві й професійні проблеми. Стало очевидним, що вузькопрофесійна підготовка фахівців вже не відповідає вимогам часу, важливим компонентом їх професійного зростання стає широка освіченість, що й спонукає шукати нові можливості для удосконалення навчального процесу [1; 7; 8; 9; 10; 12; 14; 15; 17].

Сучасні вчені (Б.Гершунський, О. Газман) дотримуються думки, що освіченість – це якість, яка є індивідуально-особистісним результатом освіти і полягає в умінні особистості бачити багатовекторність причинно-наслідкових зв'язків, розв'язувати завдання, розкривати питання і вирішувати проблеми у різноманітних видах діяльності. Так, Б.Гершунський називає освіченість грамотністю, доведеною до суспільного та особистісно необхідного рівня [3, с. 22]. Вчений підкреслює етапність переходу грамотності в освіченість. На його думку, освіченість передбачає вибірковість у поглибленні будь-яких складових грамотності, що і виводить особистість на рівень професійної освіченості.

Отже, зростання людини як особистості асоціюється, перш за все, з отриманням освіти як процесом набуття різнобічних знань. Сьогодні освіта набуває значення «культурного капіталу» (Н. Schelsky) завдяки тому, що особистість має можливість отримувати широкі та різноманітні знання, а також регулювати свою життєдіяльність у різних напрямках.

Оскільки робота вчителя мистецьких дисциплін спрямована на формування у школярів естетичних почуттів і смаків засобами мистецтва, то цілком логічно припустити, що освіченість фокусується у сфері мистецтва і спрямовується на розвиток відповідного світогляду, вміння аналізувати і порівнювати мистецькі явища. В результаті такого занурення у майбутніх вчителів формуються глибокі й різнобічні мистецькі знання, а також розвиваються універсальні духовні цінності та почуття, які можна визначити поняттям «культурологічна освіченість».

Зазначимо, що це поняття поки що не знайшло висвітлення у науковій літературі. Вимагає уточнення його зміст і можливості застосування у науковому обігу. На наш погляд, категорію «культурологічна освіченість» можна розглядати по-різному. Так, у вузькому професійному плані це поняття можна трактувати як уміння читати наукові або музичні тексти і записувати

власні думки. Часто у поняття освіченості музикознавці включають знання особливостей основних жанрів, визначення типів фактури, формоутворюючих елементів, тобто всього того, що служить своєрідним «будівельним матеріалом» художнього розвитку особистості музиканта, Саме в такому плані воно зустрічається у працях Л.Мазеля, А.Сохора, М.Ройтенштейна, В.Цуккермана та інших музикознавців.

Разом з тим в галузі мистецько-педагогічної освіти до майбутніх фахівців висуваються більш широкі вимоги. Їм, крім здобутих знань, необхідно володіти художнім мисленням, проявляти творчу активність та ініціативність, а також здатність координувати свої дії з урахуванням певних педагогічних умов. Орієнтуючись на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку, у фаховій мистецькій освіті можна виділити такі завдання:

- стимулювання емоційного розвитку і художнього мислення, активізація творчого потенціалу через засвоєння різних видів художньої діяльності;
- створення умов для широкої базової освіти, що дає змогу доволі швидко переключатися на суміжні галузі професійної діяльності;
- оволодіння системою поглядів, згідно яких фахові знання спрямовуються на формування моральності, особистісної культури, ціннісної свідомості.

Зрозуміло, що вирішення цих завдань потребує не просто удосконалення змісту і організації навчального процесу у вищій школі, а й впровадження новацій, які б об'єктивно відповідали новим вимогам.

Теоретичне осмислення закономірного характеру взаємозв'язку мистецької освіченості і культури, їх ізоморфної тотожності, а також врахування реалій сьогодення стосовно збільшення сфер діяльності педагога-музиканта, дозволяє наголошувати на продуктивності культурологічного, аксіологічного, синергетичного і герменевтичного підходів у його фаховій підготовці. Така позиція здається найбільш перспективною, оскільки випускники факультетів мистецтва знаходять застосування своїх знань та умінь не тільки як вчителі музики, а й у багатьох інших сферах мистецько-педагогічної діяльності.

Культурологічний підхід засновується на позиції, згідно якої культура розглядається як цілісність, що розвивається і функціонує за особливими законами. Науковий апарат культурології набуває статусу «метанауки», що дозволяє осмислити культуру у світлі історичного буття людини та її творчої діяльності [5; 16]. При цьому поняття «художня культура», яке застосовується в педагогічному аспекті, містить два основних значення (знання про мистецтво у всіх його різновидах і художньо-педагогічну інтерпретацію мистецьких творів). Відповідно художню культуру можна інтерпретувати не тільки як джерело змісту освіти, а і як можливість її проектування в мистецькій освіті і наукових дослідженнях. Крім того зазначимо, що завдяки культурологічному підходу в освітньому процесі зберігаються культурно-історичні та етно-соціальні цінності, а також формуються особистісні компетенції, які містять інтелектуальну, емоційну і моральну складові.

Таким чином, культурологічний підхід став універсальним засобом поєднання музикознавства з мистецтвознавством, психологією, філософією, теологією, лінгвістикою, семіотикою та іншими науками. Тож розробляючи концепцію культурологічного підходу в педагогіці мистецтва, важливо, перш за все, враховувати аналітичні напрямки, що склалися в науці (М.Бахтін, М.Каган, В.Біблер) для інтерпретації феномена художньої культури, а саме:

- духовно-змістовий аналіз художньої культури, коли вона розглядається з позицій аксіологічної, духовно-моральної сутності;

- морфологічний аналіз художньої культури, який дозволяє виявити сутність і особливості основних видів мистецтва;

- функціональний аналіз, який застосовується для опису основних видів художньої діяльності зі створення, збереження, сприйняття, оцінки видів мистецтва;

- аналіз художньої культури особистості, за яким категорія «особистість» є об'єднуючим началом для інших показників художньої культури з педагогічної точки зору. При цьому проблеми формування художньої культури особистості розкриваються з позицій духовно-змістової, моральної спрямованості освіти та виховання.

Таке глибоке впровадження у фахове навчання студентів культурологічних знань дозволяє розвинути їх художнє мислення, сформувати відповідні художні уявлення і погляди, а також певну шкалу естетичних цінностей, що в кінцевому результаті сприяє зростанню загальнокультурної компетентності і професійної відповідальності за якість власної музично-педагогічної діяльності [13; 18].

Якщо культурологічний підхід розглядається у якості методології мистецької освіти, то у змісті професійної підготовки студентів його можна застосовувати на декількох рівнях, наприклад:

- на рівні загальнотеоретичного знання про феномен культури, її розвитку в історичному вимірі, типологічних особливостей різних національних культур (зокрема виявлення особливостей культур Заходу і Сходу);

- на рівні міжпредметного фахового знання, що дозволяє досягнути особливості одного виду мистецтва в його взаємодії з іншими видами (наприклад, при обґрунтуванні періодизації історії музики, визначенні її стильових закономірностей);

- на рівні внутрішнього фахового знання, яке дозволяє в межах спеціалізованого вивчення навчальних дисциплін аналізувати культурологічні проблеми (наприклад, аналізувати музичні твори, виявляти засоби виразності, що характеризують творчий метод композитора).

Окреслені рівні можна розглядати у якості організаційно-методичної моделі, яка розширює межі мистецько-педагогічної освіти і активно впливає на майбутню професійну мобільність.

У сучасних дослідженнях також обґрунтовується емоційно-ціннісний компонент змісту освіти. Дослідники виділяють ціннісні орієнтації як центральну ланку фахових компетенцій, тому що саме вони визначають



потребу в оволодінні педагогічною майстерністю. Вони визнають, що від рівня розвитку ціннісної свідомості студентів залежать усі інші компоненти їх педагогічної діяльності, формується мотивація до набуття особистісної художньої культури.

Цілком слушними можна вважати думки тих дослідників, які вважають, що ціннісні орієнтації виконують прогностичну і проектну функцію і тим самим допомагають вибудувати модель майбутньої педагогічної діяльності як орієнтира для саморозвитку і самовдосконалення, а усвідомлення вчительського фаху як цінного для себе забезпечує моральну сталість і психологічну готовність до виконання професійних функцій.

Аксіологічний підхід у фаховій мистецькій освіті своєрідними засобами акцентує увагу на національному і загальнолюдському досвіді емоційно-ціннісного ставлення до світу. З цього приводу доречно пригадати думку Б. Неменського, який постійно у своїх працях наголошує: «Мистецтво олюднює не повчанням, воно не дає рецепта правильної поведінки, проте відкриває шлях для засвоєння людського досвіду захоплення і зневаження, любові і ненависті – для пошуків сьогodнішніх «суто-особистісних» критеріїв морального і позаморального» [6, с. 24].

Підкреслимо також, що сформованість у вчителя мистецьких дисциплін системи цінностей дозволяє адекватно оцінювати явища в сучасному мистецтві, визначати його емоційно-психологічні стани, вибірково ставитись до існуючих соціокультурних процесів.

У такому контексті навчальні дисципліни фахового спрямування не тільки створюють умови для формування культурологічних знань і мистецького тезаурусу студентів, але й стають ціннісними альтернативами, які допомагають усвідомлювати смисли культури для їх трансляції у художньо-педагогічній діяльності.

Оскільки основним засобом передачі цінностей є стимулювання адекватних емоційних переживань у ситуаціях їх внутрішнього сприйняття, то реалізація аксіологічного підходу передбачає використання технологій навчання, які апелюють не стільки до раціонального мислення, скільки до посилення емоційного переживання ідей, думок, станів, закладених у творах мистецтва; вони також створюють умови для рефлексії внутрішніх станів студентів (визначення моральних колізій, проблемних ситуацій).

Звичайно, загальнолюдські і національні цінності, втілені у творах мистецтва, не можна нав'язувати у вигляді правил і аксіом. Їх засвоєння стає органічним за умови створення емоційного напруження думки, залучення до діалогу поглядів, проживання певної духовної ситуації як такої, що має відношення до особистісного світу студента. Звідси випливає, що аксіологічний підхід у фаховій мистецькій освіті дозволяє транслювати цілісну систему суспільно значущих загальнолюдських і національних цінностей, розвинути емоційну палітру переживань студентів, регулювати їх афективний розвиток, реалізовувати і спрямовувати емоційну підтримку творчої активності у педагогічній діяльності.

Розглядаючи синергетичний підхід в якості концепта методології педагогіки мистецтва, треба зазначити, що поняття «синергетика» – від грець. «synergeia» – означає співдружність, співпрацю і акцентує увагу на узгодженості частин для утворення структури як загального цілого. Сучасні дослідники вважають педагогічну синергетику синтезом багатofакторних взаємодій у зустрічних процесах освіти і самоосвіти, виховання і самовиховання, що матеріалізуються в особистості тих, хто навчається. У загальному вигляді ця ідея виражається у варіативності або альтернативності вибору. В системі освіти варіативність означає створення в освітньому середовищі умов вибору і надання кожному суб'єкту можливість індивідуального просування до успіху, стимулювання самостійного вибору і прийняття відповідального рішення. Більш конкретно такий вибір полягає у визначенні індивідуальної траєкторії освіти, темпу навчання, досягнення різного рівня освіченості, обирання навчальних дисциплін і викладачів, форм і методів навчання, індивідуальних засобів і методик, творчих завдань тощо [11].

З позицій синергетики у навчанні не може бути абсолютного безладдя; навіть хаос стає предметом наукового осмислення. Тобто і хаос, і випадковість, і дезорганізація можуть бути не тільки руйнівними, а й у певних обставинах втілювати творче та конструктивне начало. Отже, концептуально-методологічна новизна ідей самоорганізації пов'язана з визнанням здатності різних систем до саморозвитку за рахунок притоку енергії та інформації із зовні, перш за все за рахунок використання своїх внутрішніх можливостей.

Питання впровадження принципів синергетики в теорію і практику педагогіки мистецтва набувають все більшої актуальності. *Синергетичний підхід* в мистецькій освіті характеризується застосуванням методів, спрямованих на пошуки нового знання, відкриття нових істин, що мають евристичний характер і спираються не тільки на правила, а й на інтуїцію, уяву і творчість. Прикладом такої роботи зі студентами може бути створення творчих проектів для проведення різних типів уроків. Отже, для педагогіки мистецтва синергетика виступає важливим методологічним принципом, оскільки в межах цілеспрямованого взаємовпливу в педагогічному процесі як раз і спостерігаються ефекти, що вивчаються новою галуззю знань.

Не менш важливим для фахової підготовки студентів мистецького профілю вважаємо застосування *герменевтичного підходу*. Треба зазначити, що у контексті «зміщення епіцентру всього буття людини до центру культури» (В.Біблер) звернення до герменевтики стало закономірним і природним. У наш час вона представляє в гуманітарному пізнанні і культурі в цілому одну з форм осмислення духовного досвіду людини, науку про походження і розуміння духовних цінностей; герменевтика активно розвивається і знайшла відображення в працях таких відомих вчених як В.Андрєєв, М.Бахтін, М.Бердяєв, В.Біблер, Х.-Г.Гадамер, А.Закирова, А.Маслоу, В.Соловйов, М.Хайдеггер та ін.

Згадані науковці підкреслюють, що в центрі герменевтичного знання знаходиться проблема розуміння людини та її оточення, що має для педагогіки мистецтва унікальне значення. При цьому пошук шляхів розуміння спирається

як на раціонально-логічне, так і на ірраціональне, надаючи пріоритетності почуттям та інтуїції. Разом з тим звернення до будь-якого тексту вимагає, перш за все, «досвіду осмислення», яке ніколи не починається з нуля і ніколи не закінчується [4].

На нашу думку, саме цей аспект несе в собі гуманістичний потенціал, оскільки концентрується навколо духовного життя людини. Таке специфічне наукове знання, побудоване на герменевтичних засадах, має значний потенціал для інтерпретації творів мистецтва, оскільки може враховувати поліваріантність поглядів, понять і явищ. Їх поєднання утворює нове голографічне поняття, яке М.Вебер назвав «пояснюючим розумінням». Відповідно формується й художньо-образне мислення, провокуючи свідомість на осягнення багатовекторних художніх явищ.

Відомо, що в герменевтичному аналізі всі елементи знаходяться в стані взаємовизначення: частки та цілого, загального та одиничного, тексту та контексту, особистості та суспільства, теорії і досвіду тощо. Ця дуальність стимулює інтелектуальний компонент інтерпретації завдяки визначенню сутності одного через протилежне. Даний процес може йти у двох напрямках: на основі співставлення і виявлення протилежних явищ, або на основі співпадіння, знаходження у них спільного.

Герменевтика як мистецтво тлумачення здійснюється крізь призму розуміння іншого, тобто учня, а також розуміння себе як фахівця. Таке фахове спрямування рефлексії полегшує процес самоідентифікації, який допомагає вчителю відчувати себе приналежним до педагогічної спільноти з усіма характерними ознаками.

Ще одна важлива особливість герменевтичного підходу зв'язана з тим, що він безпосередньо намагається виявити особистісні смисли, розкрити ціннісні аспекти творчої діяльності. Шукаючи та осмислюючи нові ідеали, герменевтика намагається виявити знання, представлені у різних формах суспільної свідомості (науці, мистецтві, релігії, психології тощо), і поєднати їх у системну цілісність на методологічних засадах. Таким чином, застосування герменевтики в галузі педагогіки мистецтва допомагає перекодувати мистецтвознавчі знання в педагогічну площину з метою виявлення їх духовних цінностей і моральних якостей, створювати синтетичні моделі інтерпретації творів мистецтва, які відповідно викликають і певні способи сприйняття: раціональний та емоційний.

Застосування запропонованих підходів допомагає сформувати у студентів систему методичних знань, умінь і навичок, ефективність якої перевіряється готовністю до педагогічної діяльності. У зв'язку з цим виокремлюємо такі перспективні методи навчання студентів:

**Методи асоціативних зв'язків між видами мистецтва (порівняння, зіставлення).** Ця група методів засновується на твердженні сучасного мистецтвознавства, згідно якого художні мови різних видів мистецтва є інтонаційними і виразними, оскільки в центрі мистецтва завжди стоїть людина з її духовним світом. У сукупності вони представляють одну спільну мову, в

основі якої лежить інтонація і рух – найбільш притаманні людині способи спілкування.

У кожен епоху художні інтонації асоціативно зв'язані з різнобічним досвідом епохи і людини. Аби зрозуміти та інтерпретувати ці художні інтонації, необхідно набути особистісного досвіду спілкування з ними, відчуття їх особливості. Саме у такому діалозі відбувається осмислення духовного багатства мистецтва.

**Методи імпровізації.** Як відомо, імпровізація в галузі мистецтва – це безпосереднє (миттєве) створення образів під час художньо-творчої діяльності. У навчально-виховному процесі використовуються музична (інструментальна, вокальна), пластична, живописна, вербальна імпровізація. Вона може бути на вільну або на задану тему і найчастіше виконується разом з учителем. Для студентів засвоєння цього виду художньо-творчої діяльності передбачає поетапну підготовку із послідовним ускладненням навчально-творчих завдань та розширенням способів їх відтворення. Майбутнім вчителям необхідно розробити варіанти таких завдань з урахуванням навчальних тем і особливостей їх опанування в різних формах уроків.

**Проблемні методи.** Стимулюючи асоціативне мислення студентів, ці методи включаються у вирішення художньо-естетичних завдань. В їх основі лежить створення проблемних ситуацій, які мають свої особливості. По-перше, вони повинні бути цікавими для студентів, а по-друге, вимагають використання різних видів мисленнєвих операцій (порівняння, аналіз, узагальнення та ін.), за допомогою яких вони знаходять щось нове для себе, вирішують художні завдання. Проблемні теми можна виділити практично у кожному розділі програмного матеріалу з усіх навчальних дисциплін художньо-естетичного циклу.

**Методи створення художньо-комунікативної ситуації.** В основі цих методів лежить система зв'язків художнього твору з життєвим і художнім досвідом студентів. Відповідно навчання будується на варіативному моделюванні усіх елементів художньо-комунікативної ланки. Педагог ставить студентів у позиції творців, виконавців, слухачів, глядачів або читачів, спираючись на варіативність вирішення художнього завдання і смислової багатозначності образів, відшуковуючи разом з ними доцільність, тотожність або відмінність у використанні художніх засобів.

**Методи інтерпретації художніх творів.** У мистецтвознавстві доведено, що всі види мистецтва існують за законами варіативної множинності художнього образу. Створений художником, композитором, письменником, режисером художній образ вступає у діалог з індивідуальною свідомістю не тільки виконавців, а також і глядачів, слухачів, читачів. Під час кожного індивідуального сприйняття [9] народжується свій власний варіант інтерпретації художнього образу. Чим більше людина, яка сприймає художній образ, підготовлена, тим глибше вона проникає у задум автора, а її інтерпретація твору стає більш адекватною. Тобто можна сказати, що інтерпретація – це творчий результат сприйняття і тлумачення художнього образу, в основі якого лежать операції аналізу, синтезу і художнього

узагальнення. В результаті методичної підготовки студенти повинні зрозуміти, що кожний урок – це складна багатоголосна партитура художніх образів, яка спрямовується на сприйняття і пізнання мистецтва.

Підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що виділені методологічні підходи у мистецько-педагогічній освіті як галузі гуманістичного знання дозволяють: 1) аналізувати всю суму освітніх проблем і встановлювати їх ієрархію; 2) вивчати основні завдання і визначити стратегію та основні засоби їх розв'язання; 3) у загальному вигляді здійснювати прогнозування подальшого розвитку освіти з урахуванням сучасних вимог с суспільства.

### Література:

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 568 с.
2. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О.С.Газман // Новые ценности образования. –1996. – Вып.6. – С. 10–37.
3. Гершунский Б.Г. Философия образования для XXI века / Б.Г.Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
4. Закирова А.Ф. Педагогическая герменевтика / А.Ф.Закирова. – М. :Издательский дом Шалвы Амовашвили, 2006. – 328 с.
5. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б.Крылова // Новые ценности образования. – М. : Народное образование, 2000. – Вып. 10. –272 с.
6. Неменский Б.М. Дидактика глазами художника / Б.М.Неменский // Педагогика. – 1998. – №3. – С. 19–25.
7. Петько Л.В. Виховний і професійний аспекти музично-педагогічної спрямованості навчання іноземної мови студентів ВНЗ у системі музично-педагогічної освіти / Л.В.Петько // Музика та освіта. – 2013. – № 3. – С. 14–18. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7872>
8. Петько Л.В. Робота над піснею в курсі англійської мови як один із засобів професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей ВНЗ / Л.В.Петько // Іноземні мови. – 2011. – № 1 – С. 44–48. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7839>
9. Петько Л.В. Формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету для студентів спеціальності «Музичне мистецтво» (на прикладі вірша Мері Ховітт «Павук і Муха») // Л.В.Петько // Наукові записки Бердянського держ. пед. ун-ту. Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Вип. 1. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2016. – С. 184–190. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10075>
10. Петько Л.В. Шляхи формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів мистецьких спеціальностей ВНЗ у процесі фахової підготовки / Л.В.Петько // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – Вип. 6. – Ч. 3. – С. 57–62. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7445>
11. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М.Таланчук // Магистр. – 1997. – СВ. – С. 32–41.
12. Щолокова О.П. Сучасні вимоги до індивідуального навчання в системі фахової підготовки вчителя музики / О.П. Щолокова // Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії. – К., 2007. – С. 53–58.
13. Щолокова О.П. Хрестоматія фортепіанних творів українських композиторів [Ноти]. перша частина / О.П.Щолокова, Н.М.Згурська, Н.М.Строчан. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 378, [2] с.

14. Щолокова О.П. Художньо-естетичне виховання школярів засобами художньої культури : навч. посібник / О.П.Щолокова – К. : УДКУ, 1993. – 80 с.
15. Pet'ko L.V. Formation of professionally oriented foreign language teaching environment in the conditions of university for students of art specialties / L.V.Pet'ko // Economics, management, law: problems of establishing and transformation: Collection of scientific articles. – Al-Ghurair Printing & Publishing LLC, Dubai, UAE, 2016. – P. 395– 398. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/9779>
16. Shcholokova O.P. Art and pedagogical designing as a means of improvement of music teacher's professional preparing / O.P. Shcholokova // Economics, management, law: socio-economical aspects of development: Collection of scientific articles. Volum 2. – Edizioni Magi – Roma, Italy. – 2016. – P. 265–268. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10130>
17. Shcholokova Olga. Pedagogical Principles of Young Pupils' Music Culture Formation in Piano Teaching Process / Olga Shcholokova, Ding Yun // Intellectual Archive. – 2015. – Volume 4. – No. 6 (November). – Toronto : Shiny Word Corp., 2015. – PP. 160–169. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10143>
18. Shcholokova Olga. Modern Views on the problem Piano tone production in the musical-pedagogical literature / Olga Shcholokova, Wang Xue // Intellectual Archive. – Toronto : Shiny Word.Corp. (Canada). – 2016. – November/December. – Vol. 5. – No. 6. – PP. 81–90. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/12116>

**Научный журнал «ЭКОНОМИКА И ФИНАНСЫ» (Украина)  
приглашает принять участие в Международных научно-практических конференциях:**

<b>Название конференции</b>	<b>Дата проведения</b>	<b>Последний срок подачи материалов</b>	<b>Срок выхода из печати эл.версии сборника</b>
Современные научные исследования, Montreal, Canada	27 января 2017	26 января 2017	15 февраля 2017
Актуальные вопросы современной науки, Taunton, United States of America	24 февраля 2017	23 февраля 2017	15 марта 2017
Стратегии развития науки и образования, Namur, Belgique	30 марта 2017	29 марта 2017	15 апреля 2017
Научные исследования: тенденции и перспективы, Mexico City, Mexico	28 апреля 2017	27 апреля 2017	15 мая 2017
Актуальные вопросы современной науки, Valencia, Venezuela	26 мая 2017	25 мая 2017	15 июня 2017
Приоритетные научные направления, Plovdiv, Bulgaria	30 июня 2017	29 июня 2017	15 июля 2017
Проблемы и перспективы развития научной мысли, Pretoria, South Africa	28 июля 2017	27 июля 2017	15 августа 2017
Перспективы научных исследований, Dublin, Ireland	25 августа 2017	24 августа 2017	15 сентября 2017
Наука и практика: инновационный подход, Paris, France	29 сентября 2017	28 сентября 2017	15 октября 2017
Мировое научное пространство, Coventry, United Kingdom	27 октября 2017	26 октября 2017	15 ноября 2017
Наука и общество, Roma, Italy	24 ноября 2017	23 ноября 2017	15 декабря 2017
Наука и образование, Nürnberg, Deutschland	25 декабря 2017	24 декабря 2017	15 января 2017

**Тематические направления конференций:**

- Секция 1.* Экономика и управление национальным хозяйством.
- Секция 2.* Международная экономика.
- Секция 3.* Экономика и управление предприятием.
- Секция 4.* Развитие производительных сил и региональная экономика.
- Секция 5.* Деньги, финансы и кредит.
- Секция 6.* Бухгалтерский учет, анализ и аудит.
- Секция 7.* Налогообложение и бюджетная система.
- Секция 8.* Экономическая безопасность субъектов хозяйственной деятельности.
- Секция 9.* Математические методы в экономике.
- Секция 10.* Государственное управление, самоуправление и государственная служба.
- Секция 11.* Право.
- Секция 12.* Экономика туризма.
- Секция 13.* Менеджмент.
- Секция 14.* Маркетинг.
- Секция 15.* Психология, педагогика и образование.

**Форма участия в конференции – заочная (дистанционная).**

**Рабочие языки конференции:** английский, русский, немецкий, французский, украинский и др.

Материалы конференции будут опубликованы в форме **сборника научных статей** и разосланы авторам, а так же доступны в электронном виде на сайте <http://conf.at.ua> Детальная информация на сайте: <http://conf.at.ua>

**Координатор конференции:**

кандидат экон. наук, доцент Дробязко Светлана Игоревна  
Viber, моб. тел. +38 (068) 851-75-52

Skype: svetlana16471

E-mail: [conf.at.ua@gmail.com](mailto:conf.at.ua@gmail.com)

Сайт конференций: <http://conf.at.ua>

**График публикации коллективных научных монографий на 2017 год**

<i>Название конференции, исходные данные издательства</i>	<i>Срок предоставления материалов</i>	<i>Срок выхода эл. версии</i>
<b>ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>		
<b>Страховой рынок: отечественный и зарубежный опыт.</b> SAUL Publishing Ltd, Dublin, Ireland	28 Января 2017	Февраль 2017
<b>Информационная экономика: знание, конкуренция и рост.</b> С.Е.И.М., Valencia, Venezuela	28 Января 2017	Февраль 2017
<b>Проблемы занятости и безработицы.</b> GPG Publishing Group, Pretoria, South Africa	28 Февраля 2017	Март 2017
<b>Интеграционные процессы в мировой экономике.</b> Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, United States of America	28 Марта 2017	Апрель 2017
<b>Экономика знания: состояние, тенденции, перспективы.</b> Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal	28 Марта 2017	Апрель 2017
<b>Национальная безопасность: теория, методология, практика.</b> Discovery Publishing House Pvt. Ltd., New Delhi, India	28 Апреля 2017	Май 2017
<b>Государственно-частное партнерство в условиях инновационного развития экономики.</b> Edizioni Magi, Roma, Italy	28 Апреля 2017	Май 2017
<b>Конкурентоспособность предпринимательских структур: методы оценки и стратегии повышения.</b> Thorpe Bowker. Melbourne. Australia	28 Мая 2017	Июнь 2017
<b>Социальная экономика: теория и практика.</b> Anchor Press Ltd, Nelson, New Zealand	28 Мая 2017	Июнь 2017
<b>Учет, анализ и аудит: теория и практика.</b> Agenda Publishing House, Coventry, United Kingdom	28 Июня 2017	Июль 2017
<b>Туристическая индустрия: проблемы и решения.</b> CARICOM, BARBADOS	28 Июня 2017	Июль 2017
<b>Тенденции развития банковской системы в современных условиях.</b> Al-Ghurair Printing & Publishing LLC, Dubai, UAE	28 Июля 2017	Август 2017
<b>Маркетинг: новые тенденции и перспективы.</b> Publishing house «BREEZE», Montreal, Canada	28 Июля 2017	Август 2017
<b>Проблемы развития денежно-кредитной системы.</b> Les Editions L'Originale, Paris, France	28 Августа 2017	Сентябрь 2017
<b>Стратегические системы в управлении.</b> EDEX, Madrid, España	28 Августа 2017	Сентябрь 2017
<b>Внешнеэкономическая деятельность: проблемы и перспективы.</b> Henan Science and Technology Press, Zhengzhou, China	28 Сентября 2017	Октябрь 2017
<b>Инвестиции и инновационное развитие: теория и практика.</b> SAUL Publishing Ltd, Dublin, Ireland	28 Сентября 2017	Октябрь 2017
<b>Проблемы и перспективы развития финансовой системы.</b> «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education. Vienna	28 Октября 2017	Ноябрь 2017
<b>Управление экономическими системами.</b> Verlag SWG imex GmbH Nürnberg, Deutschland	28 Октября 2017	Ноябрь 2017
<b>Налоговая система: социально-экономический аспект.</b> FIDELITE EDITIONS, Namur, Belgique	28 Ноября 2017	Декабрь 2017



<b>Модели управления в рыночной экономике.</b> AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland	28 Ноября 2017	Декабрь 2017
<b>Социально-экономическое развитие регионов.</b> Academic Publishing House of the Agricultural University Plovdiv, Bulgaria	28 Декабря 2017	Январь 2018
<b>Экономика природопользования.</b> Editorial Arane, S.A. de C.V., Mexico City, Mexico	28 Декабря 2017	Январь 2018
<b>ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ</b>		
<b>Инновационные процессы в образовании.</b> AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland	28 Января 2017	Февраль 2017
<b>Стратегии развития науки, образования и производства.</b> FIDELITE EDITIONS, Namur, Belgique	28 Февраля 2017	Март 2017
<b>Государственная политика в сфере образования.</b> Verlag SWG imex GmbH Nürnberg, Deutschland	28 Февраля 2017	Март 2017
<b>Инклюзивное обучение и воспитание: результаты, проблемы и перспективы развития.</b> EDEX, Madrid, España	28 Февраля 2017	Март 2017
<b>Современные технологии в педагогической науке.</b> Publishing house «BREEZE», Montreal, Canada	28 Марта 2017	Апрель 2017
<b>Психолого-педагогические особенности интеллектуального воспитания.</b> Anchor Press Ltd, Nelson, New Zealand	28 Апреля 2017	Май 2017
<b>Теория и методика дополнительного образования.</b> Henan Science and Technology Press, Zhengzhou, China	28 Мая 2017	Июнь 2017
<b>Методология, теория и практика преподавания иностранных языков.</b> Les Editions L'Originale, Paris, France	28 Июня 2017	Июль 2017
<b>Актуальные вопросы социальной педагогики.</b> CARICOM, BARBADOS	28 Июля 2017	Август 2017
<b>Образование и воспитание: методология и практика.</b> Al-Ghurair Printing & Publishing LLC, Dubai, UAE	28 Августа 2017	Сентябрь 2017
<b>Педагогика высшей школы: методология и практика.</b> Edizioni Magi, Roma, Italy	28 Сентября 2017	Октябрь 2017
<b>Дополнительное образование: проблемы, поиски, решения.</b> Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal	28 Октября 2017	Ноябрь 2017
<b>Проблемы и тенденции развития школьного образования.</b> Editorial Arane, S.A. de C.V., Mexico City, Mexico	28 Ноября 2017	Декабрь 2017
<b>Вопросы педагогической и коррекционной психологии.</b> Thorpe Bowker. Melbourne. Australia	28 Декабря 2017	Январь 2018
<b>ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>		
<b>Политико-правовые и административные проблемы развития местного самоуправления.</b> Edizioni Magi, Roma, Italy	28 Января 2017	Февраль 2017
<b>Судебная система на современном этапе развития.</b> Publishing house «BREEZE», Montreal, Canada	28 Февраля 2017	Март 2017
<b>Трудовое законодательство: отечественный и зарубежный опыт.</b> Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal	28 Марта 2017	Апрель 2017

<b>Конституционное право: проблемы и перспективы развития.</b> Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, United States of America	28 Апреля 2017	Май 2017
<b>Основные направления развития современной юриспруденции.</b> Agenda Publishing House, Coventry, United Kingdom	28 Мая 2017	Июнь 2017
<b>Корпоративное право: вопросы теории и практики.</b> Les Editions L'Originale, Paris, France	28 Июня 2017	Июль 2017
<b>Социальное законодательство в условиях глобализации.</b> Verlag SWG imex GmbH Nürnberg, Deutschland	28 Июля 2017	Август 2017
<b>Гражданское право и гражданский процесс: тенденции развития.</b> EDEX, Madrid, España	28 Августа 2017	Сентябрь 2017
<b>Право и Интернет.</b> Anchor Press Ltd, Nelson, New Zealand	28 Сентября 2017	Октябрь 2017
<b>Уголовное право, криминалистика и криминология: теоретические и практические аспекты.</b> FIDELITE EDITIONS, Namur, Belgique	28 Октября 2017	Ноябрь 2017
<b>Нотариальное право: теория и практика.</b> Henan Science and Technology Press, Zhengzhou, China	28 Ноября 2017	Декабрь 2017
<b>Полиция как институт общества.</b> Editorial Arane, S.A. de C.V., Mexico City, Mexico	28 Декабря 2017	Январь 2018

**Авторам выдаются справки об участии в разработке научных хозрасчетных тем:**

- 1) Формирование механизма эффективного регулирования и управления экономической деятельностью предприятий (№ государственной регистрации 0113U007514).
- 2) Теория и практика управленческого и бухгалтерского учета, анализа и аудита деятельности субъектов хозяйствования (№ государственной регистрации 0113U007515).
- 3) Разработка концепции обеспечения экономической безопасности в условиях глобализации мировой экономики (№ государственной регистрации 0113U007516).
- 4) Проблемы социально-экономического развития предпринимательства (№ государственной регистрации 0114U006191).
- 5) Формирование и совершенствование механизма устойчивого развития экономических систем (№ государственной регистрации 0114U006192).
- 6) Повышение эффективности управления предприятиями различных организационно-правовых форм в условиях финансово-экономической нестабильности» (№ гос. регистрации 0114U006193).
- 7) Социально-экономические проблемы менеджмента (№ гос. регистрации 0114U006189).
- 8) Проблемы занятости и регулирования трудовых отношений в отраслях экономики (№ гос. регистрации 0114U006190).
- 9) Методологические и практические основы экономики природопользования» (№ гос. регистрации 0114U006194).

**Координатор** – секретарь оргкомитета  
кандидат экон. наук, Дробязко Светлана Игоревна  
тел. +38 (068) 851-75-52  
**Е-mail:** [HUecofin.at.ua@gmail.com](mailto:HUecofin.at.ua@gmail.com)UH  
**Сайт:** [HUhttp://ecofin.at.ua](http://ecofin.at.ua)U



Научный журнал «ЭКОНОМИКА И ФИНАНСЫ» (Украина)

приглашает принять участие в  
Международном еминаре-стажировке:  
**«Наука и образование: европейский опыт»**  
European academy of sciences (Coventry, United Kingdom)

**Целевая группа:** профессорско-преподавательский состав, руководители высших учебных заведений, аспиранты, докторанты, магистранты, представители органов государственного и местного самоуправления, общественных организаций, предприятий, финансовых и других учреждений, все заинтересованные лица.

**Форма участия - заочная (дистанционная).**

**Программа Международного семинара-стажировки:**

Публикация статьи в сборнике статей или научном журнале	36 ч	72 ч	108 ч
Стоимость, ЕВРО *	100	150	200

\* Эквивалент в гривне или российских рублях по коммерческому курсу на дату оплаты.

Платежные реквизиты для оплаты организационного взноса высылаются участникам дополнительно.

В стоимость участия входят следующие расходы: публикация статьи в сборнике научных статей или научном журнале, получение сертификата международного образца о прохождении программы повышения квалификации, стоимость рассылки сборника статей (научного журнала) и сертификата международного образца о прохождении программы повышения квалификации заказным письмом.

**Рабочие языки публикации статей:** английский, русский, польский, немецкий, французский, украинский и др.

**Контактная информация:**

кандидат экон. наук, доцент Дробязко Светлана Игоревна

моб. тел. +38 (068) 851-75-52 (Viber)

Skype: svetlana16471

Е-mail: [conf.at.ua@gmail.com](mailto:conf.at.ua@gmail.com)

Сайт: <http://conf.at.ua>



Научный журнал «ЭКОНОМИКА И ФИНАНСЫ» (Украина)

приглашает принять участие в  
Постоянно действующем международном семинаре-стажировке:  
**«Инновационные технологии в науке и образовании: европейский опыт»**  
Academy J. Dlugosza in Czestochowa (Poland)



**Целевая группа:** профессорско-преподавательский состав, руководители высших учебных заведений, аспиранты, докторанты, магистранты, представители органов государственного и местного самоуправления, общественных организаций, предприятий, финансовых и других учреждений, все заинтересованные лица.

**Руководитель программы:**  
professor of Academy J. Dlugosza in Czestochowa (Poland),  
Dr.hab., MBA,  
Walery Okulicz-Kozaryn

**Форма участия** - заочная (дистанционная). Для удобства участников, все занятия проводятся на русском языке.

Участие в семинаре-стажировке возможно в трех вариантах: **Минимальном, Базовом, Профи.**

Все варианты реализуются индивидуально, с помощью инновационных образовательных технологий. Участие в семинаре-стажировке автоматически является эффективным инструментом роста педагогического мастерства.

**Начало Семинара-стажировки – в течение 2-4 дней с даты проведения платежа.**

В стоимость участия входят следующие расходы: участие в международном семинаре-стажировке, публикация статьи в сборнике научных статей, получение сертификата международного образца о прохождении программы повышения квалификации, стоимость рассылки сборника статей и сертификата международного образца о прохождении программы повышения квалификации заказным письмом.

**Рабочие языки публикации статей:** английский, русский, польский, немецкий, французский, украинский и др.

**Контактная информация:**

кандидат экон. наук, доцент Дробязко Светлана Игоревна

моб. тел. +38 (068) 851-75-52 (Viber)

Skype: svetlana16471

Е-mail: [conf.at.ua@gmail.com](mailto:conf.at.ua@gmail.com)

Сайт: <http://conf.at.ua>

## Научный журнал «ЭКОНОМИКА И ФИНАНСЫ»

оказывает услуги по:

- разработке макета для издания в типографии и/или печать по макету автора различных видов полиграфической продукции: монографий (авторских и коллективных), книг, брошюр, учебников, учебных пособий, сборников статей и материалов конференций и других материалов в мягком и твердом переплете без ограничения тиража (от 1 до 1000 экземпляров);

- профессиональной корректуре текста;

- профессиональному переводу текста на: русский, английский, немецкий, французский, украинский и другие языки;

- присвоению выходных данных (УДК, ББК) и ISBN Австралии, Австрии, Болгарии, Великобритании, Германии, Канады, США, Украины;

- размещению научных работ в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU и в Российском индексе научного цитирования. Разместить можно как новые научные работы, так и труды, изданные под Вашим авторством ранее.

Подробная информация на сайте журнала: <http://ecofin.at.ua/>

Надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Научный журнал «ЭКОНОМИКА И ФИНАНСЫ» (Украина)  
приглашает принять участие в  
Международной научно-практической конференции:  
**«Стратегии развития науки и образования»**,  
которая состоится в **Namur, Belgique**,  
**30 марта 2017 года**

**Тематические направления конференции:**

- Секция 1.** Экономика и управление национальным хозяйством.  
**Секция 2.** Международная экономика.  
**Секция 3.** Экономика и управление предприятием.  
**Секция 4.** Развитие производительных сил и региональная экономика.  
**Секция 5.** Деньги, финансы и кредит.  
**Секция 6.** Бухгалтерский учет, анализ и аудит.  
**Секция 7.** Налогообложение и бюджетная система.  
**Секция 8.** Экономическая безопасность субъектов хозяйственной деятельности.  
**Секция 9.** Математические методы в экономике.  
**Секция 10.** Государственное управление, самоуправление и государственная служба.  
**Секция 11.** Право.  
**Секция 12.** Экономика туризма.  
**Секция 13.** Менеджмент.  
**Секция 14.** Маркетинг.  
**Секция 15.** Психология, педагогика и образование.

Для участия в конференции приглашаются преподаватели высших учебных заведений, научные работники научно-исследовательских учреждений, аспиранты, докторанты, слушатели магистратуры, студенты, представители органов государственного и местного самоуправления, общественных организаций, предприятий, финансовых и других учреждений, все заинтересованные лица.

**Контрольные даты конференции:**

Дата проведения конференции	30 марта 2017 г.
Последний срок представления материалов	29 марта 2017 г. (включительно)
Срок выхода из печати эл.версии сборника	15 апреля 2017 г.

***Форма участия в конференции – заочная (дистанционная).***

***Рабочие языки конференции:*** английский, русский, немецкий, французский, украинский и др.

Материалы конференции будут опубликованы в форме **сборника научных статей** и разосланы авторам, а так же доступны в электронном виде на сайте <http://conf.at.ua>

**Сборнику будет присвоен ISBN с выходными данными издательства Бельгии.**

Обязательные экземпляры сборника отправляются в Bibliothèque royale de Belgique.

Сборник будет размещен в международные базы цитирования: **РИНЦ** и **передан на рецензирование** для включения в **Conference Proceedings Citation Index - Social Sciences & Humanities (CPCI-SSH)**

Детальная информация на сайте: <http://conf.at.ua>

**Координатор конференции:**

кандидат экон. наук, доцент Дробязко Светлана Игоревна  
моб. тел. +38 (068) 851-75-52  
Skype: svetlana16471

**E-mail:** [conf.at.ua@gmail.com](mailto:conf.at.ua@gmail.com)

**Сайт конференций:** <http://conf.at.ua>



Научный журнал «ЭКОНОМИКА И ФИНАНСЫ» (Украина)  
приглашает принять участие в  
Международной научно-практической конференции:  
**«Научные исследования: тенденции и перспективы»**,  
которая состоится в **Mexico City, Mexico**,  
**28 апреля 2017 года**

**Тематические направления конференции:**

- Секция 1.** Экономика и управление национальным хозяйством.  
**Секция 2.** Международная экономика.  
**Секция 3.** Экономика и управление предприятием.  
**Секция 4.** Развитие производительных сил и региональная экономика.  
**Секция 5.** Деньги, финансы и кредит.  
**Секция 6.** Бухгалтерский учет, анализ и аудит.  
**Секция 7.** Налогообложение и бюджетная система.  
**Секция 8.** Экономическая безопасность субъектов хозяйственной деятельности.  
**Секция 9.** Математические методы в экономике.  
**Секция 10.** Государственное управление, самоуправление и государственная служба.  
**Секция 11.** Право.  
**Секция 12.** Экономика туризма.  
**Секция 13.** Менеджмент.  
**Секция 14.** Маркетинг.  
**Секция 15.** Психология, педагогика и образование.

Для участия в конференции приглашаются преподаватели высших учебных заведений, научные работники научно-исследовательских учреждений, аспиранты, докторанты, слушатели магистратуры, студенты, представители органов государственного и местного самоуправления, общественных организаций, предприятий, финансовых и других учреждений, все заинтересованные лица.

**Контрольные даты конференции:**

Дата проведения конференции	28 апреля 2017 г.
Последний срок представления материалов	27 апреля 2017 г. (включительно)
Срок выхода из печати эл.версии сборника	15 мая 2017 г.

***Форма участия в конференции – заочная (дистанционная).***

***Рабочие языки конференции:*** английский, русский, немецкий, французский, украинский и др.

Материалы конференции будут опубликованы в форме **сборника научных статей** и разосланы авторам, а так же доступны в электронном виде на сайте <http://conf.at.ua>

**Сборнику будет присвоен ISBN с выходными данными издательства Мексики.**

Обязательные экземпляры сборника отправляются в la Biblioteca Nacional de México.

Сборник будет размещен в международные базы цитирования: **РИНЦ** и **передан на рецензирование** для включения в **Conference Proceedings Citation Index - Social Sciences & Humanities (CPCI-SSH)**

***Выходные данные статей (пример):*** Ivanov A. Title of the article // Research: tendencies and prospects: Collection of scientific articles. – Editorial Arane, S.A. de C.V., Mexico City, Mexico, 2017. - P. 112-117.

Детальная информация на сайте: <http://conf.at.ua>

**Координатор конференции:**

кандидат экон. наук, доцент Дробязко Светлана Игоревна

моб. тел. +38 (068) 851-75-52

Skype: svetlana16471

Е-mail: [conf.at.ua@gmail.com](mailto:conf.at.ua@gmail.com)

Сайт конференції: <http://conf.at.ua>



Scientific journal  
«ECONOMICS AND FINANCE»



AMEET Sp. z o.o., Lodz,  
Poland

## **Innovative processes in education**

**Collective monograph**

Copyright © 2017 by the authors  
All rights reserved.

### **WARNING**

Without limitation, no part of this publication may be reproduced, stored, or introduced in any manner into any system either by mechanical, electronic, handwritten, or other means, without the prior permission of the authors

Edited by the authors.

**ISBN 978-617-7214-51-8**

AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland  
Nowe Sady 6, 94-102 Łódź