

ISSN 2522-9729 (online)



№6 (175)  
2017

**IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE**

**Орієнтири розвитку педагогічної свідомості  
Development of the pedagogical consciousness**

**Web-site: [isp.poippo.pl.ua](http://isp.poippo.pl.ua)**

**Проблематика публікацій:** актуальні питання педагогіки, педагогічних технологій навчання та виховання, післядипломної педагогічної освіти, педагогічної майстерності, освіти та навчання дорослих, педагогічного менеджменту

**Наукова сфера:** педагогічні науки

**Міжнародний стандартний номер:** ISSN 2522-9729 (online)

**УДК:** 37:004

**Періодичність видання:** 6 разів на рік

**Рукописні мови:** українська, англійська, польська, російська

**Журнал заснований офіційно** 1 червня 1999 року,

як електронне наукове видання – 22 травня 2017 року

**Електронний науковий фаховий журнал**  
**«Імідж сучасного педагога»**  
**проіндексовано професійними асоціаціями:**

- **BASE**
- **Google Академія**
- **WorldCat**
- **OpenAIRE**
- **Наукова періодика України**

#### ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

**Білик Надія Іванівна**, доктор педагогічних наук, доцент,

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

#### ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

**Зелюк Віталій Володимирович**, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор,

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

**Лук'янова Лариса Борисівна**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, директор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

#### ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

**Канівець Зоя Миколаївна**, кандидат педагогічних наук,

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

#### РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

**Аніщенко Олена Валеріївна**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Вовк Мирослава Петрівна**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Гриньова Марина Вікторівна**, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

**Дудак Анна**, доктор наук хабілітований, професор, заступник декана факультету педагогіки Інституту педагогіки і психології Університету Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (Польща)

**Сльникова Галина Василівна**, доктор педагогічних наук, професор, Українська інженерно-педагогічна академія

**Жданова-Неділько Олена Григорівна**, доктор педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

**Льченко Віра Романівна**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

**Калініченко Ірина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

**Королюк Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

**Кравченко Любов Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

**Кучерявий Олександр Георгійович**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Лаврінченко Олександр Андрійович**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Лещенко Марія Петрівна**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України

#### Засновники

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

#### Видавць

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

#### Адреса редакції

вул. Соборності, 64-ж, м. Полтава, Україна, 36014

#### Контактна інформація

тел./факс: (0532) 56 3852, e-mail: [root@poippo.pl.ua](mailto:root@poippo.pl.ua)  
тел. гол. ред.: (066) 033 1422, e-mail: [bilyk@poippo.pl.ua](mailto:bilyk@poippo.pl.ua)

**Web-site:** [isp.poippo.pl.ua](http://isp.poippo.pl.ua)

**Мажець Гелена**, доктор хабілітований, професор, Гуманістично-природничий університет в м. Кельце, філія Пьотрков Трибунальський (Польща)

**Мирошник Олена Георгіївна**, кандидат психологічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

**Неживий Олексій Іванович**, доктор філологічних наук, професор, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

**Отиць Олена Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

**Пікула Норберт**, доктор наук хабілітований, професор, директор Інституту соціальної педагогіки Державного Педагогічного університету ім. Комісії Народової в Кракові (Польща)

**Самодрич Анатолій Петрович**, доктор педагогічних наук, доцент, Кременчуцький інститут Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

**Ситнікова Світлана Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор, Мінський обласний інститут розвитку освіти (Республіка Білорусь)

**Сотська Галина Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Стрельников Віктор Юрійович**, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський університет економіки і торгівлі

**Ткаченко Андрій Володимирович**, доктор педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

**Федій Ольга Андріївна**, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

**Хомич Лідія Олексіївна**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Шпак Валентина Павлівна**, доктор педагогічних наук, професор, Навчально-науковий інститут педагогічної освіти спеціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

**Журнал включено до Переліку електронних наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки», у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук, на підставі рішення Атестаційної колегії Міністерства від 12 грудня 2017 року (додаток 7 до наказу МОН України від 28.12.2017 № 1714)**

**Рекомендовано вченою радою**  
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України  
(протокол № 13 від 28.12.2017 року)

#### Редакційна рада:

Білик Н.І., Зелюк В.В. (голова ради), Льченко В.Р.,  
Канівець З.М., Кирилюк М.В., Корягіна Н.В., Хомич Л.О.

**Підписано до друку:** 29.12.2017 р.

**Формат:** 60x84 1/8.

© «Імідж сучасного педагога», 2017

© ПОППО, 2017



**Themes of publications:** topical issues of pedagogy, pedagogical technologies of education, postgraduate and in-service pedagogical education, pedagogical mastery, education and training of adult, pedagogical management

**Scientific field:** pedagogical sciences

**International Standard Number:** ISSN 2522-9729 (online)

**Periodicity:** 6 issues per year

**Manuscript languages:** Ukrainian, English, Polish, Russian

**The magazine was officially founded** on June 1, 1999,  
as a scientific electronic edition – May 22, 2017

**Electronic Scientific Specialty zhurnal**  
«Image of the Modern Pedagogue»  
is indexed professional associations:

- BASE
- Google Академія
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

#### EDITOR IN CHIEF

**Nadia Bilyk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

#### DEPUTIES OF THE MAIN EDITOR

**Vitaliy Zeliuk**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector,  
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine  
**Larysa Lykyanova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy  
of Sciences of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Director,  
Institute for Pedagogical Education and Adult Education of NAPS of Ukraine

#### EXECUTIVE SECRETARY

**Zoya Kanivets**, Candidate of Pedagogical Sciences,  
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

#### MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

**Olena Anischenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National  
Academy of Sciences of Ukraine

**Myroslava Vovk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior  
Researcher, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of  
National Academy of Sciences of Ukraine

**Marina Grynyova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

**Anna Dudak**, habilitated doctor, professor, deputy of the faculty of  
pedagogy at the Institute of Pedagogy and Psychology of the Maria  
Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)

**Halyna Elnikova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy

**Olena Zhdanova-Nedil'ko**, Doctor of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor, Poltava National Pedagogical University named  
after V.G. Korolenko

**Vira Ilchenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full  
Member of National Academy of Sciences of Ukraine,  
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher  
Training

**Iryna Kalinichenko**, Candidate of Pedagogical Sciences, Poltava  
Regional Institute of In-Service Teacher Training named after  
M.V. Ostrogradsky

**Svitlana Koroliuk**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate  
Professor, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service  
Teacher Training

**Liubov Kravchenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

**Alexander Kucheryavyyi**, Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of  
National Academy of Sciences of Ukraine

**Alexander Lavrinenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National  
Academy of Sciences of Ukraine

**Mariya Leshchenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, professor,  
Institute of Information Technologies and Training Equipment of the  
National Academy of Sciences of Ukraine

#### Founders

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine  
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy  
of Sciences of Ukraine

#### Publisher

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional  
Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

#### Address

Sobornosti st. 64 -Zh, «Poltava, Ukraine, 36014»

#### Contact information

tel. / fax: 0532) 56 3852, e-mail: [root@poiippo.pl.ua](mailto:root@poiippo.pl.ua)  
tel. Goal. Ed. : (066) 033 1422, e-mail: [bilyk@poiippo.pl.ua](mailto:bilyk@poiippo.pl.ua)

**Web-site:** [isp.poiippo.pl.ua](http://isp.poiippo.pl.ua)

**Helena Mazes**, habilitated Doctor, Professor, University of  
Humanistic and Natural Sciences, Kielce, branch of Piotrkow  
Trybunalski (Poland)

**Olena Myroshnyk**, Candidate of Psychological Sciences, Associate  
Professor, Poltava National Pedagogical University named after  
V.G. Korolenko

**Oleksiy Nezhvyviy**, Doctor of Philology, Professor, M.V.  
Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training

**Olena Otych**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Doctor of  
Pedagogical Sciences, Professor, SHEI "University of Educational  
Management" National Academy of Sciences of Ukraine

**Norbert Pikula**, habilitated doctor, professor, director of the Institute  
of Social Pedagogics of the State Pedagogical University named after  
People's Commission in Cracow (Poland)

**Anatoliy Samodryn**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate  
Professor Kremenchuk Institute of the «Alfred Nobel University»  
Dnipropetrovsk

**Svitlana Sytnikova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate  
Professor, rector, Minsk Regional Institute for Education Development  
(Republic of Belarus)

**Halyna Sotska**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute  
of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of  
Sciences of Ukraine

**Viktor Strelnikov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Poltava University of Economics and Trade

**Andriy Tkachenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate  
Professor, Poltava National Pedagogical University named after  
V. G. Korolenko

**Olha Fediy**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava  
National Pedagogical University named after V. G. Korolenko

**Lidiya Khomych**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National  
Academy of Sciences of Ukraine

**Valentyna Shpak**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Educational and Scientific Institute of Pedagogical Education of Special  
Work and Art of Cherkassy National University named after Bogdan  
Khmelnytsky

**Journal is included in the List of electronic scientific  
professional editions of Ukraine in the field of «Pedagogical sciences»**,

where the results of dissertation for obtaining scientific degrees  
of a doctor and a candidate of sciences may be published on the basis  
of the decision of the Attestation Board of the Ministry, December 12, 2017  
(Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine,  
No 1714 of December 28, 2017, Annex 7)

**Recommended by the Academic Council**  
of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of  
Sciences of Ukraine (protocol № 13, 28.12.2017)

#### Editorial Board

Bilyk N.I., Zeliuk V.V. (Chairman of the Board), Ilchenko V.R.,  
Kanivets Z. M., Kyrlyuk M.V., Koryagina N.V., Khomych L.O.

**Signed for print:** 29.12.2017

**Format:** 60x84 1/8





ТОЧКА ЗОРУ

Ціннісно-смыслові орієнтири розвитку педагогічної свідомості в умовах культурно-цивілізаційних змін  
*Самодрин А. П., Поркіна Л. А.* ..... 5



ВИЩА ШКОЛА

Вебінар як форма ресурсно-орієнтованого навчання інформатики у вищій школі *Кононець Н. В.* ..... 10  
Теорія та практика застосування проектної технології при вивченні хімічних дисциплін *Момот Ю. В.* ..... 14  
Застосування інтерактивних методів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх лікарів  
*Слухенська Р. В., Єрохова А. А.* ..... 17



ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА

Експериментальна перевірка координації процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології  
шкіл сільської місцевості в умовах *РМО Харченко О. В.* ..... 21



ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Науково-практичний інтернет-семинар як інноваційна форма методичної роботи у міжкурсовий період підвищення  
кваліфікації педагогічних кадрів системи професійно-технічної освіти *Сілаєва І. Є., Кулішов В. С.* ..... 26  
Особливості комплексної організації професійного і виробничого навчання та контролю знань *Фандєєва А. Є.* ..... 29



ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Kształcenie nauczycieli w Polsce – od przeszłości do teraźniejszości *Grabowiec Anna (Польща)* ..... 32



ПОРАДИ СПЕЦІАЛІСТА

Науково-теоретичний аналіз проблеми розвитку самосвідомості вчителя *Єщенко М. М.* ..... 36



НАВЧАЮЧИ – ВЧИМОСЯ

Особливості використання юридичних термінів у науковому та педагогічному спілкуванні *Приходько В. М.* ..... 40  
Концептуалізація поняття «інклюзивне середовище» у контексті розбудови суспільства рівних  
можливостей в Україні *Андрєєва М. О.* ..... 47



КАЛЕЙДОСКОП МОВ

Теоретичні та практичні питання мовленнєвого розвитку дошкільників засобами театралізованої  
діяльності *Василенко О. М.* ..... 51  
Моделювання змісту підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації іншомовної  
освіти *Колодько Т. М.* ..... 54



РІДНІ ДЖЕРЕЛА

Моральний максималізм мовчуна (за повістю В. Близнеця) *Каїзер І. Ю.* ..... 59



ІМІДЖ-ІНФОРМАЦІЯ

Імідж-вимоги до структури та оформлення наукових статей ..... 61  
Відомості про авторів ..... 62



CONTENT  
electronic scientific professional journal  
«IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE»  
№ 6 (175) 2017



POINT OF VIEW

Axiological and Conceptual Reference Points for the Development of Pedagogical Consciousness in Conditions of Cultural and Civilizational Changes **Samodryn A. P., Porkina L. A.** ..... 5



HIGH SCHOOL

Webinar as a form of resource-oriented learning in computer science in higher education **Kononets N. V.** ..... 10  
Theory and practice of using project technology in teachings to chemical courses **Momot J. V.** ..... 14  
The applications of interactive teaching methods in process of professional preparation of future doctors  
**Sluhenskaya R. V., Yerohova A. A.** ..... 17



POSTGRADUATE EDUCATION

Experimental check of coordination process of development of professional competence of teachers of biology of schools of countryside in the conditions of regional methodical associations **Kharchenko E. V.** ..... 21



PROFESSIONAL EDUCATION

Scientific and practical online-seminar as innovative form of methodical work in the period between the courses of certification training pedagogical staff the system of vocational education **Silayeva I. Y., Kulishov V. S.** ..... 26  
Features of complex organization **Fandieieva A. Ye.** ..... 29



EXPERIENCE OF FOREIGN COUNTRIES

Teacher education in Poland – from the past to the present **Grabowiec Anna** ..... 32



SPECIALIST'S ADVICE

Scientific-theoretical analysis problems of development of the identity of the teacher **Yeshchenko M. M.** ..... 36



LEARNING IN TIME OF TEACHING

Features of the use of legal terms in scientific and pedagogical communication **Prikhodko V. M.** ..... 40  
The clarification of the concept «inclusive environment» in the context of the development of equal opportunities' society in Ukraine **Andrieieva M. O.** ..... 47



RANGE OF LANGUAGES

Theoretical and practical aspects of speech development of preschool children by means of theatrical activities  
**Vasilenko E. N.** ..... 51  
Contents modeling of the future foreign language teacher's training in a foreign language  
communication **Kolodko T. M.** ..... 54



NATIVE SOURCES

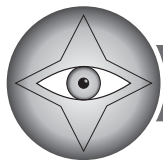
The moral maximalism of the movchun (by the same name story of V. Blyznets) **Kaizer I. Yu.** ..... 59



IMAGE-INFORMATION

Requirements of Image are to the structure and registration of the scientific articles ..... 61  
Information about the authors ..... 62





УДК 167.7+373.6



Самодрин А. П., Поркіна Л. А.

## ЦІННІСНО-СМИСЛОВІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ В УМОВАХ КУЛЬТУРНО-ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

**А** Стаття торкається проблеми досконалості сучасної системи освіти й при цьому прагне досягти межі можливого в трансформації освітнього середовища відповідати запиту часу, його здатності забезпечувати соціальну свідомість епохи ноосфери.

**Ключові слова:** цінність; свідомість; діяльність; педагогіка; система освіти; регіон; особистість

**Актуальність проблеми.** Здоров'я – це найцінніше, що є у людини, головна цінність життя. З нього за спорідненої участі матері, сім'ї та школи розпочинається будь-який прояв людини як цінність особистості, є ресурсом, з якого розпочинаються всі людські цінності...

Мати – життєдайна велич і найрідніша природа: її правда, добро, смисл і вірне серце, що завжди надіється і любить, які би ми не були. Батько – модель активної спорідненої діяльності, проєктивний розум: пізнання істини, краси, совісті. Батьки – деонтологічна основа сім'ї, її народності, педагогічна передумова селекції соціального насіння. При цьому школа мріється як споріднена сім'ї культура зрощування соціальності та основ її громадянськості, генеруюча ланка великих особистостей як проєктивних ланок майбутньої цивілізації...

Здоров'я біосфери як сфери життя сконцентроване в якості пізнання людством суті життя в цілому та власної людської суті як засад синхронізації поглядів на процес адаптації та коеволуції – цей ціннісно-смісловий ряд сприймається особистісно в комплексі – як переконання та як віра – за допомогою освіти (забезпечує педагогіка: народна, світська, духовна). Освіту ж, як здобуток (освіченість), задає диференційована низка реалій, доставлених особистості й позначених числом та іменем, збудованих у психотипі індивідуально людським началом з укоріненням емоційно-ціннісного ореолу (спектру емоцій на основі почутого, побаченого, посмакованого, сприйнятих пахощів, дотику) та набуттям ірраціональності (синтез архетипів, символів і міфів) як віри.

Квінтесенцію здоров'я сучасної людини *a priori* виражає наукова думка як планетарне явище, що є закономірністю, становить результат розвитку розуму людини [2; 3; 4; 17]; є рефлексом мети, рефлексом свободи [12]. Проте справжньої цінності наука про наше життя набуває часто всупереч, а не внаслідок

згоди держави Україна – формує рефлекс мети наукового пізнання світу як ноосферну освіту, носієм якої стає педагог-дослідник; задумуємося над прикладом!, як і в якій послідовності ми, українці, *de iure* (лат.) – «юридично», «по праву» – розбудовуємо свою систему освіти...

«Перевиховати» державу для свідомого супроводу своїх громадян, щоб вона ставала «матір'ю освіти» (лат. *alma mater* – буквально «годувальниця», «благодійна мати» або «мати-годувальниця [14, с. 45]), що дає посередництвом освіти справжню духовну їжу, а не байдужою мачухою, можливо лише через перевиховання її педагогічної системи (масової школи), збудувавши відповідні ціннісно-сміслові орієнтири педагогічної свідомості щодо нашого часу з використанням спеціальних фільтрів інформації для педагога – бар'єрів, що зумовлять помічати нову реальність як потребу часу – молоду ноосферу.

Уточнимо складові педагогічної системи: 1) ті, хто розвивають ентропійну і антиентропійну фундаментальні галузі знань; 2) ті, хто виробляють тексти для навчання; 3) ті, хто запроваджують тексти в процесі навчання; 4) ті, хто сприймають тексти в процесі навчання; 5) ті, хто управляють процесом пізнання і навчання в інтересах держави і світу.

Відмітимо, що взаємодія природи людини і природи *неперервно* будує розум людини, її свідомість, а та власне прагне творити і схоластично вибудовує мислення, схоже на найближчий світ – масовий світогляд українця як його національну ідею «куди йти Україні». Чим надалі затримаємо процес переформатування педагогічної свідомості, від чого саме залежить по суті якість нашого подальшого буття, тим важчим буде одужування України... Або ж – вона зникне як держава, як це бувало раніше, якщо будемо залишатися байдужими до її долі.

З учора проривна далекоглядна наукова світоглядна позиція окремих мислителів (В. І. Вернадський,

О. О. Ігнатенко, О. П. Ковальов, М. М. Мойсеєв та ін. [2; 3; 4; 5; 8; 10; 11]), їх критичний погляд на ойкумену з боку сучасного виміру світу поставили нинішню освіту у стан реформи по-новому і вимагає нового погляду на людину України – дивитись: 1) як на людину регіону біосфери; 2) як на космічну істоту; при цьому людині, як представнику найінтелектуальнішого виду, пропонується якнайшвидше навчатися; 3) «вростати розумом» в біосферу.

Для цього, врешті «повинна в нашій самосвідомості відбутися корінна перебудова цінностей», – за В. І. Вернадським [15, с. 6], щоб на основі запровадження системного моніторингу життя навчитися виконувати функцію оптимального управління прогресивним розвитком людини в складі суспільства, при цьому необхідно модернізувати генеруючу ланку когнітивізації людства – систему освіти так, щоб передбачити її диференційований стан на перспективу як проєктивно-продуктивну педагогічну дію.

Звідси і на початку в нашій педагогічній самосвідомості з усією відповідальністю за майбутнє має відбутися корінна перебудова поглядів на встановлену перспективу: настав час впровадити принцип регіоналізації навчання для освіти біосферних (не адміністративних!) регіонів як суто природних, фізичних об'єктів епохи глобалізації – епохи монокультури супроводу біосфери з освітнім усвідомленням субкультури її регіонів біосфери.

Нині потрібне не спрощення програм для школяра, а новий рівень емпіричного узагальнення знання про світ і людину поряд із профілізацією освіти та побудовою сортаментної взаємодії особистості, щодо цього посилення місії педагога-науковця для переходу в нову реальність – новий рівень концептуалізації розвитку педагогічної свідомості.

Пам'ятаймо, що без належного цілепокладання і свободи в організації освітнього каналу особистості епохи ноосфери педагогічна дія, озброєна найновішими комп'ютерами, інтерактивними дошками та Інтернетом стане лише прихованим сектантством для українців. Про заплутаність особистісних траєкторій розвитку українців свідчить, зокрема, низький рівень добробуту людей і стрімке зменшення населення України. Бо забуто вчительство...

У контексті обраної теми авторами *аналізувались* роботи вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема: В. М. Бебика, С. У. Гончаренка, М. Я. Данилевського, І. Канта, І. П. Павлова, А. Дж. Тойнбі, О. Шпенглера та багатьох ін. [1; 6; 7; 9; 12; 15; 16]. У статті стисло подані авторські роздуми з означеної проблеми й окремі висновки-кроки.

**Метою статті** є спроба уточнення опорних теоретико-методологічних положень щодо створення освітньої системи України для педагогічного супроводу сучасного життя.

#### Основна частина.

1. Людство невпинними темпами вибудовує цивілізацію. Саме при цьому й завдячуючи умовностям цивілізації нерозривний і кровний зв'язок усього людства з рештою живого світу забувається, і людина намагається розглядати окремо від живого світу буття

цивілізованого людства. Але ці спроби штучні й нетривкі, коли йдеться про вивчення людства в загальному зв'язку його з усією природою, – стверджував В. І. Вернадський [2, с. 13].

Таким чином, впливає головне риторичне запитання для нашого часу й всепланетного загалу: куди йде людство. До всесвітньої цивілізації, де пануватиме *єдина цивілізаційна культура світу*.

З цим ми маємо рахуватися як з *фізичним законом* – закон єдності людей, встановлений В. І. Вернадським.

2. У 1992 р. світовою громадою проголошено: «освіта має вирішальне значення у сприянні сталому розвитку і розширенні можливостей країн у вирішенні питань навколишнього середовища і розвитку» [11, с. 327].

*Вирішальність освіти для майбутнього людства з питань навколишнього середовища і розвитку має бути на часі.* Глобальна освіта, до якої тяжіє світ, становить сукупність загальнолюдських і професійних знань і технологій їхнього використання в суспільній практиці з метою гармонізації суспільних відносин і як найповнішого задоволення потреб (суспільних, групових, індивідуальних): глобальних, цивілізаційно-територіальних, державно-національних, регіональних, локальних. Система освіти глобалізованого суспільства мусить становити інтегральну сукупність освітніх структур, освітніх відносин, освітньої свідомості та діяльності, що забезпечує відтворення і розвиток інтелектуального потенціалу глобального суспільства на всіх вказаних вище рівнях управління (В. М. Бебик) [1] – відтак є інтеграційно-диференційованим процесом в умовах глобально-регіонального розвитку цивілізаційного суспільства. Глобалізація – інтеграція регіонів на рівні їх фізичного порядку, тому порядки адміністративні мають освітньо «задумуватися» з цього приводу.

3. Бажання більшості українців жити далі краще, то все більше натикається на низку запитань: як?, яким чином це здійснити?, що нам заважає? тощо. І головною причиною такого нашого становища, як на нас, є власне ми самі, а значить, наперед усе, *наша освіта*.

Ситуація в Україні на її Сході в 2014–2017 рр. проявила морфологію духу країни як біосферні макрорегіони – Західний, Центральний, Східний, Приморський, тенденції регіоналізації теоретично спостерігали раніше [9].

Отже, ноосфера діє, проте за своїми законами, які є мало зрозумілими сучасній людині і потребують адаптації – з одного боку, поглиблення пізнання – з іншого. Через запізнення педагогічної освіти насамперед та її меншовартість як суспільної цінності для України ноосфера для українців не встигає за часом, проте біосферна територія з існуючими переконаннями більшості людей на чолі вже невзможі компенсувати незворотність змін у природі, заподіяних людиною, як на рівні екосистеми, так і на рівні геному, і через непоінформованість з боку фундаментальних наук, недолюбність освіти – запізнення зі створенням штучного розуму (підручника, посібника, інтерпретатора тощо) – не спішить (і теж невзможі) приходити

на допомогу... – тому криза (розбаланс інтересів і поглядів) буде й далі загострюватися, якщо людина не «допоможе» екосистемі ставати сприятливішою для життя, не оздоровить власну долю.

4. Уточнимо: регіон біосферний – відносно замкнуте територіальне недержавне соціально-виробниче утворення, яке характеризується відносною самодостатністю й здатністю до самовідтворення соціально-виробничих функцій і відповідної інфраструктури, вбудоване у функціональну структуру космобіотизованого геопростору; територія адміністративної області, краю, група адміністративних районів або окремих районів, містить у своєму центрі мегаполіс (місто або систему міст), щільність населення спадає від центру до периферії. Як особистість, так і соціум регіону біосфери – структуровані для пізнання системи, містять елементи свободи та напрями розвитку.

5. Свобода в психолого-педагогічному плані – синонім самопізнання власної психокультури, тієї системи цінностей, яка в людській душі трансформується у міцний сплав світоглядної культури та особистісного світогляду – потенціал майбутньої дії, життєздатності. Прояв життєздатності української культури (як і інших культур) визначатиметься мірою її рефлексивності, рівнем психологічної культури та можливостями проектування майбутнього цивілізації. «Цивілізація» – від лат.: «*civiles*» означає «громадянський», «*civis*» – «громадянин», «*civitas*» – «громадянське суспільство» [14, с. 1467]. Із середини 1980-х термін «цивілізація» набуває особливо широкого розмаху у зв'язку з розвитком культурології і роботами М. Я. Данилевського, О. Шпенглера та, особливо, А. Тойнбі [7; 15; 16].

Відмітимо, що кроки до цивілізації розпочинаються із селекції освітянського громадянського суспільства як зародка культури для майбутнього цивілізації.

6. Призначення культури для цивілізації (цивілізаційна культура) – вдосконалення людини, насамперед передбачає зв'язок із релігіями, мистецтвом (посилують емоційну напругу), формування етичних норм. У психолого-педагогічному значенні культура – локалізоване у просторі та часі соціально-історичне утворення, що специфікується за певними типами організації: історичний, етнічний, геологічний (континентальний, регіональний); сукупність наукового знання, практичних навичок, побутової й теоретичної свідомості, високої духовності, необхідних для розвитку людини й суспільства, формування особистості; предметно-ціннісна форма освоєвально-перетворювальної діяльності, в якій породжується й утверджується сенс буття.

6. Ціннісною рушійною силою цивілізаційного розвитку засобами освіти й примордіальною складовою культури для цивілізації є мораль – для збереження сім'ї, колективу, суспільства. Вона є також відображенням емоцій. Наявність моральності в суспільстві передбачає його здатність до інтеграції, як у середині суспільства, так і в масштабніші об'єднання громадян на планеті, в іншому разі – соціальна диференціація і розпад суспільства як цілісної системи, втрата власної культури. Культура опирається на безліч субкультур – у цьому її життєва сила. Для становлення

культури субкультури в її складі, а також побічні культури (зовнішні сили) генерують контркультуру як опір. Саме він і змушує цілеспрямованість проектування освіти.

7. У разі застосування поняття «регіон» у якості фізичної категорії, можемо стверджувати: зовнішні впливи, що виводять систему із термодинамічної рівноваги, викликають у ній процеси, які намагаються ослабити результати цих впливів, або ж – система, виведена з рівноваги, прагне повернутися до неї, додамо: діючи сортаментно, профільно-освітньо [14, с. 705]. Упорядкувавши людину за сортом дії, в соціальній кооперації утворюватиметься «критична величина потенційної дії» (квазінеперервний процес) – напруга думки і, як наслідок, – вибух творчості як потік спорідненої праці – інноваційної діяльності, приведеної до цього стану освітою. Тиснути на природу і в її складі на людину поза науковим виміром освіти – аморально, злочинно, контрпродуктивно з боку виробника освіти і економічно не вигідно – проблема контролю.

8. Освіта для нашого часу повинна проявляти культурний розвиток людини як процес цілеспрямований у складі життя – протяжність особистості на тлі протяжності життя.

Поняття «життя» розглядають одночасно як гуманітарні, так і природничі науки, а також синергетика на засадах міжпредметного синтезу як процес самоорганізації. Визнаємо спроможність синтетичної трансдисциплінарної науки «синергетики» бути універсальним методом предмету нашого пізнання (педагогічна свідомість). У вимірі синергетики педагог-досліднику необхідно уявити відповідний понятійний арсенал: динамічна система, параметри стану, параметри порядку, параметри підпорядкування, кругова причинність, лінійна система, нелінійна система, стійкість, горизонт подій, випадковість, детермінований хаос, міра хаосу, самоорганізація тощо.

*Синергетичне мислення педагога безсумнівно призведе особистість до самопізнання, самоосвіти й освіченої компетентності.*

9. Освіта – стан інформаційного буття, об'єкт когнітивізації, перетворювальна діяльність мислі; умова (інформаційний обсяг) і рівень (стан) організації людського в природі й природи в людині: інформаційний синтез; енергія, що втримує діяльність людини; функція виявлення стану організованості, міра гомеостазу, стан самоусвідомлення людиною її власного напрямку діяльності (профілю), стан пізнавальної активності, творчості, учіння; стан свідомості діяти й жити разом.

Освіта ХХІ ст. на засадах соціоприродної еволюції і суспільного інтелекту має сформулювати ідеальну детермінацію – образ цивілізації: потребує цивілізаційно-регіональних освітніх стандартів, вимагає регіональний компонент змісту освіти. Принципи організації освіти для цивілізації мають базуватися на синергетичній основі.

10. Існуюча в масштабі України структура освітньо-виховних закладів і система управління ними складають систему освіти країни (організовує функцію держави, громади), ланки якої нині функціонують



переважно в рамках адміністративних територій і складають підсистеми, які з позиції регіоналогії є недосконалыми – діють без урахування глибинних сутнісних основ організації регіональної геосистеми, а значить є економічно й енергетично затратними, а отже, потребують додаткового педагогічного впливу задля забезпечення їх сталого розвитку. Тепер це все більше стає задачею міжнародною [6; 13, с. 4–5]. Для українців все очевидним і усвідомленим наслідком глобального коливного процесу через невідповідність освіти викликам часу постає очевидний факт самознищення носіїв полярних сторін на рівні країни, що протікає як боротьба з тероризмом. Тож, *нині мова повинна йти про реформу змісту освіти як про наслідок глобальних трансформацій (для конкретної особи), що відбуваються взаємообумовлено як соціальні процеси (зсув свідомості) регіонального рівня.*

11. Індустрія освіти епохи ноосфери вже розпочала дію на планеті. Утворюючи ноосферу, освіта всіма коріннями пов'язується з біосферою, чого, за В. І. Вернадським, «раніше в історії людства у будь-якій порівняльній мірі не було» [3, с. 139]. Ця закономірність має свої прояви, в тому числі приховані – латентні, які потрібно мати в полі зору при проектуванні освіти на різних рівнях: на глобально-міжнародному; на глобально-національному; на глобально-регіональному; на глобально-сімейному; на глобально-особистісному. У реальному цивілізаційному русі, на всіх його рівнях через недолугість освіти бачимо тенденцію досягнення певних обмежених успіхів за рахунок протилежного процесу – масового обмеження і часткового самознищення популяції з її природним оточенням й соціуму з його предметним середовищем, що виступає своєрідною платою за однобічний розвиток частини цивілізації (континент, держава, регіон тощо) на чолі з його творчою недоосвіченою елітою.

12. *Цінність особистості в епоху ноосфери – насамперед.* Особистість із її здатністю до монокультурної взаємодії на планеті є компенсуючим засобом протидії в складі природи. Але, при цьому елітарність, творчість особистості постає у глобальному гуманістичному контексті з усією своєю обмеженістю, маргінальністю, що вже само по собі висуває вимоги до нової педагогічної культури, системи освіти, до культивування в особистісно зорієнтованому світовому (глобалізованому) суспільстві завдання особистісно зорієнтованого, такого, що опирається на індивідуальний стиль людини – профільного навчання особистості в умовах *гармонізованої клітини* розвитку – регіону.

Особистість об'єктивується в регіоні, в своєму довкіллі, олюднюючи як навколишню природу, так і природу власної душі. У свою чергу олюднене довкілля – природа суб'єктивується, «заховуючи в людину» довкілля, у її ДНК-ову сутність, організовуючи спорідненість, яка виховується впродовж життєдіяльності людини, впродовж віків.

Тож, *особистість* – структурно-динамічна фракціальність, природо-соціально структурована душа в напрямі формування конкретних суспільних, культур-

них, історичних відносин. Передбачає освіченість як інтегрований результат – здатність до співробітництва та вміння самостійно розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, дозволяє суб'єкту ефективно використовувати внутрішні та зовнішні ресурси для виконання професійної діяльності в типових і нестандартних ситуаціях на Землі. З іншого боку, особистість – соціоприродна ланка Космосу. В епоху ноосфери потрібну «інформацію-енергію Космосу» для перетворювальної дії на планеті зможе утримувати розумний соціум і в його складі ноосферна еліта, носій – високодуховна людина, станом *активної творчої особистості.*

13. Нині Україні потрібен *учитель* із відчуттям реальності, велика особистість, яка оволоділа собою, і усвідомлена діяльність якої спрямована на культивування такої якості освіти, яка б дозволяла боготворити особистість: синтезатор культурно-етичної і структурно-функціональної парадигми, цивілізаційно компетентна особистість, взірець громадянського суспільства.

Адже цивілізаційний розвиток характеризується усвідомленою діяльністю на благо всього людського соціуму та в інтересах кожного члена суспільства в реаліях простору-часу. Де найкоротша дорога до цивілізації є освіта, що помічає дорогу кожної особистості до *культурного розвитку* – концентрована думкою енергія цілеспрямованої наукою людини виражається її відношенням і ставленням до Космосу або Всесвіту. У стані «відношення» – людина є невід'ємною часткою цього ВСЕ щодо Світу, у стані «ставлення» – це земна істота, думаюча: має ум, суспільно взаємодіє – розуміє, поціновує, формує совість суспільного осередку, де мешкає тощо. При цьому людина намагається відповісти на три головних питання, поставлених І. Кантом: Що Я можу знати? На що Я можу надіятися? Що Я повинен робити? [9].

14. Зв'язок людини і Космосу забезпечує *дух* – визначається рефлексамі, що формуються в результаті цілепокладання (у його фізичному біоенергетичному вимірі). У синергетиці духовність підпорядковується принципу кругової причинності – існують функції, дзеркальні тим, які задають параметри порядку в залежності від значень параметрів стану, які, як і самі параметри стану, визначають стан системи. Число параметрів порядку набагато менше числа параметрів стану. З побудовою цивілізації індивідуальний *дух* «перетікає» в соціальний вимір *духу* – *свідомість.*

15. Ноосферу складе *свідомість* синергуючого індивідуального духовного – *дух* творчої виробничої сили планети – творчої особистості. Реально існує природа і матеріальний ланцюг розвитку суспільства, саме вони, ці два об'єкти, укладені в голову людини та трансформовані в ній, є *свідомість.* Свідомість не тотожна гармонії загального світу – Всесвіту. Помічаємо різницю між відображенням природи та суспільства. Свідомість – лише ступінь «[о]свічення» ([о]святчення) людини й одночасно – рівень суспільного в людині і рівень особистісного – в суспільному.

Проблеми розвитку свідомості є важливими аксіологічними, онтологічними, праксеологічними і гно-

сеологічними проблемами для школи.

16. Свідомість не самодостатня: її формують, і вона впливає й уточнює формуючу дію і т. д. Свідомість як простір-час еволюціонує в складі людства, становить певну структуру, протікаючи особистісним каналом від символу до знака (8 кроків – за О. Ф. Лосевим), по ходу уточнює ім'я Головної речі (позначає синонімічно й одночасно змінює обсяг і глибину поняття): Бог, Природа, Всесвіт, Універсум, Матерія, Енергія... При чому для соціуму всі імена речі в даний конкретний момент часу можуть актуалізуватись одночасно.

Гармонія духу формується насамперед церквою (на рівні релігійного світосприйняття – о-боження) і повідомленням наукової картини світу (в розрізі цивілізації) – школою. Свідомість – поняття вужче за духовність.

17. Духовність є найвищим проявом людської сутності – ідеальне ставлення людини до буття, є іманентною характеристикою особистості, вона присутня в усіх відношеннях системи «людина-світ»: об'єкт профільного буття. Профільність – паралельність перетинів (дифузія) синхронізмів і діахронізмів Світу і світу Людини, що народжується Природою, виховується Школою, формується Вчителем і присвоюється Особистістю.

#### На заключення.

1. На даному етапі розвитку людства *регіоналізація освіти в складі людства є фізичним процесом вrostання розуму в біосфері*. І в Україні ці процеси відбуваються поки що важко.

2. Педагогічна свідомість – передумова оновлення освіти і покращення життя. На її теренах обов'язково виникне природовідповідна педагогічна дія, здатна повернути людину природі, власній природі, надати можливості особистості її суб'єкт-суб'єктного супроводу, навчитися ставитися до себе відповідно до ситуації.

3. Актуальним завданням для нової педагогіки є проблема самотрансценденції – сучасна людина повинна оволодіти для цього синергетикою, а точніше синергетичним методом пізнання навколишнього й самої себе (тіло, душа, дух).

4. Педагогічна діяльність має протікати не лише в

особистості, а й у профільно зорієнтованому виховному полі закладу освіти як співдіяльність, спрямовуючи мультикультурність до монокультури цивілізації.

5. В умовах нелінійності розвитку людства вкрай необхідно систему освіти наділити такою кількістю варіантів, яка б дозволила всім ланкам навчально-виховного процесу обирати (завдяки вихованій, а також усвідомленій шкалі цінностей) і добирати те, що при-таманне людині як суб'єкту коеволуції. (Нелінійність системи – здатність до самовпливу).

6. Суспільство здатне поводити себе цілеспрямовано, культурно завдяки відповідній освіті – може в певних рамках вибирати шлях власної еволюції. Світ людини у великій мірі розпочинається в людині, конструюється нею й «поселяється» в ній на завершальному етапі (варіант освіти), тому й про профіль навчання насамперед треба говорити як про протяжність (текст-процес), наділену умовою замкнутості, аутототожності, по якій рухається енергія життя, а педагог – цьому посередник.



#### Список використаних джерел

1. Бебик, В. М. Сучасна глобалістика: провідні концепції і модерна практика : навч. посіб. / В. М. Бебик, С. О. Шергін, Л. О. Дехтярьова. – Київ : Університет «Україна», 2006. – 208 с.
2. Вернадский, В. И. Живое вещество / В. И. Вернадский / Сост. В. С. Неаполитанская, Н. В. Филиппова. – Москва : Наука, 1978. – 385 с.
3. Вернадский, В. И. Научная мысль как планетарное явление: [кн. 1] / В. И. Вернадский. – Москва : Наука, 1977. – 191 с. (Размышление натуралиста; соч. в 2-х кн.).
4. Вернадский, В. И. Начало и вечность жизни / В. И. Вернадский. – Москва : Сов. Россия, 1989. – 704 с.
5. Вернадский, В. И. Научная мысль как планетарное явление: [кн. 1] / В. И. Вернадский. – Москва : Наука, 1977. – 191 с. (Размышление натуралиста; соч. в 2-х кн.).
6. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Данилевский, Н. Я. Россия и Европа / Н. Я. Данилевский. – Москва : Книга, 1991. – 574 с.
8. Ігнатенко, А. А. Стратегія Вернадського / А. А. Ігнатенко. – Кременчук : Альтернатива, 2002. – 191 с.
9. Кант, И. Критика чистого разума (пер. с нем.) / И. Кант. – СПб. : Изд-во «ТАЙМАУТ», 1993. – 477 с.
10. Ковалев, А. П. Регионализация на современном этапе: элементы прошлого, настоящее, будущее / А. П. Ковалев // Региональні перспективи. – 2002. – С. 6–11.
11. Моисеев, Н. Н. Судьба цивилизации. Путь разума / Н. Н. Моисеев. – Москва : Языки русской культуры, 2000. – 224 с.
12. Павлов, И. П. Рефлекс свободы / И. П. Павлов. – СПб. : Питер, 2001. – 432 с. (Серия «Психология-классика»).
13. Програма дій «Порядок денний на XXI століття» (пер. з англ. : ВГО «Україна. Порядок денний на XXI століття»). – Київ : Інтелсфера, 2000. – 360 с.
14. Советский энциклопедический словарь (3-е изд.; гл. ред. А. М. Прохоров; ред. кол. М. С. Гиляров, А. А. Гусев, И. Л. Кнунянц, М. И. Кузнецов и др.). – Москва : Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с., ил.
15. Тойнбі, А. Дж. Дослідження історії [скорочена версія] / Арнольд Дж. Тойнбі / Пер. з англ.; у 2-х т. – Київ : «Основи», 1995. – Т. 1. – 614 с. – Т. 2. – 401 с.
16. Шпенглер, О. Закат Европы / О. Шпенглер. – Москва : 1993.
17. Я верю в силу свободной мысли... : письма В. И. Вернадского И. И. Петрункевичу; вступ. слово акад. В. С. Соколова // Новый мир. – 1989. – №12. – С. 204–221.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 05.10.2017

Самодрин А. П., Поркіна Л. А. Ценностно-смысловые ориентиры развития педагогического сознания в условиях культурно-цивилизационных изменений.

Статья касается проблемы совершенства современной системы образования и при этом стремится достичь предела возможного в трансформации образовательной среды соответствовать запросу времени, её способности обеспечивать социальное сознание эпохи ноосферы.

**Ключевые слова:** ценность; сознание; деятельность; педагогика; система образования; регион; личность

*Samodryn A. P., Porkina L. A. Axiological and Conceptual Reference, Points for the Development of Pedagogical Consciousness in Conditions of Cultural and Civilizational Changes.*

Article deals with the problem of the modern education system perfection and at the same time seeks to reach the possible limit of transforming the educational environment to meet the demand for time, its ability to provide social consciousness of the noosphere epoch.

**Key words:** value; consciousness; activity; pedagogy; education system; region; personality

УДК 378:004.773.7



Кононець Н. В.

## ВЕБІНАР ЯК ФОРМА РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

**А** Автор розглядає вебінар як форму організації ресурсно-орієнтованого навчання студентів, аналізує специфіку методики підготовки і проведення вебінарів з інформатики; етапи та правила розроблення вебінарів з інформатики; можливості та функціональні особливості вебінарів, вебінар-орієнтовані платформи та сервіси Інтернету для ефективної організації та проведення вебінарів.

**Ключові слова:** ресурсно-орієнтоване навчання; форма; інформатика; вебінар; вища школа; технологія; Інтернет-сервіси

**Постановка проблеми.** Завдання підготовки студента вищої школи до життєдіяльності в новому інформаційному середовищі сучасного інформаційного суспільства, покладена, перш за все, на курс «Інформатика та комп'ютерна техніка» та на інші дисципліни комп'ютерного циклу, що вивчаються у ВНЗ упродовж усього терміну навчання. Цей курс нині характеризується постійним збільшенням обсягу навчального змісту і його якісним ускладненням унаслідок стрімкого розвитку науки інформатики; недостатньою кількістю годин на освоєння студентами цього змісту (від 36 до 108 год.); відсутністю навчально-методичного забезпечення курсу, повністю відповідного існуючому Державному освітньому стандарту з інформатики, що дозволяє повноцінно підтримати рішення таких складних завдань навчання інформатики, як формування інформаційної культури, основ наукового світогляду, поєднання практико-орієнтованої та фундаментальної підготовки студентів. Наявність означених вище проблем обумовлює необхідність постійного пошуку ефективних форм, методів і засобів навчання інформатики, що підвищують ефективність представлення та освоєння навчальної інформації за курсом, інформативність та інтенсивність навчального процесу при зростанні його якості. Поступовий перехід до ресурсно-орієнтованого навчання інформатики у ВНЗ уможливіє вирішення цих проблем.

**Аналіз попередніх досліджень.** Ресурсно-орієнтоване навчання (РОН) – комплекс форм, методів і засобів навчання, націлених на цілісний підхід до організації навчального процесу, який зорієнтований не тільки на засвоєння знань і набуття навичок, але й на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища шляхом пошуку і практичного застосування інформаційних ресурсів [1]. З іншого боку, РОН – це напрям у розвитку інноваційних освітніх технологій, який уможливіє реалізацію відповідних дидактичних принципів нав-

чання та забезпечує індивідуальну освітню траєкторію розвитку для кожного студента. РОН представляє собою прикладний аспект інноватизації вищої професійної освіти.

РОН як сучасний напрям навчання в школах, коледжах та університетах нині активно вивчають зарубіжні дослідники Margaret Butler, Elizabeth Green, Janette R. Hill, Jacqueline Smith-Autard, Michael J. Hannafin, Paul Maharg, Said Hadjerrouit, особливо акцентуючи увагу на використанні активних методів і сучасних засобів навчання, що стимулюватимуть навчально-пізнавальну та пошукову діяльність студентів.

Jacqueline Smith-Autard (Ірландія) зазначає, що РОН як дидактична система вимагає у першу чергу активного навчання від студентів, і активного викладання – від викладачів, використовуючи у навчальному процесі різноманітні ресурси (мультимедіа, інтерактивні відео, віртуальні лабораторії, засоби масової інформації тощо). Викладач самостійно може сформува-ти банк методичних матеріалів на основі принципів науковості, диференціації навчання, індивідуального підходу та інших принципів дидактики [9].

Said Hadjerrouit (Норвегія), досліджуючи форми і методи РОН, пропонує здійснювати веб-орієнтоване навчання, потенціал якого настільки великий, наскільки багата навчальними ресурсами Всесвітня павутина. Способи реалізації такого навчання передбачають вивчення веб-основ віртуального навчання, методики технологічно-орієнтованого або онлайн навчання [5; 6].

У процесі дослідження дидактичних можливостей сервісів Інтернету та online-навчання, при якому використовуються два формати online-зв'язку (webinar і webcast), Dale Holt, Christine Armatas, Mary Rice (Австралія) зазначають, що систематичне використання ресурсів і засобів пошуку мережі сприяє наданню результатам навчання практичної спрямованості, підвищує рівень інформаційної культури студентів, а також формує їхнє логічне і критичне мислення [7]. Попу-



лярним є використання сервісів конференцв'язку та вебінарів, які дозволяють проводити заняття у віртуальних аудиторіях, створювати бібліотеки підкастів, проводити конференції в онлайн-режимі, захисти студентських проектів тощо.

**Мета статті** – визначити методику підготовки і проведення вебінарів з інформатики для студентів при ресурсно-орієнтованому навчанні.

**Основна частина.** Нині викладачі інформатики знаходяться в постійному пошуку ефективних засобів навчання, одним із таких засобів стає вебінар. Як показує аналіз освітньої практики, вебінари в нашій країні в основному проводять великі ВНЗ й організації – там, де акумулюються кадрові та технічні ресурси, що зумовлює затребуваність методики розроблення та проведення вебінарів при вивченні інформатики. У контексті РОН інформатики використання вебінарів можна розглядати як одну з форм організації навчання (лекційних, семінарських занять, консультацій), і в той же час вебінар може бути засобом РОН і потужним дидактичним Інтернет-ресурсом.

**Вебінар** (від англійської «Webinar», скорочення від «Web-based seminar») – онлайн-семінар, який надає можливості ведучому передавати інформацію (досвід, знання, вміння, завдання), а учасникам за допомогою віртуального класу, в якому є можливість чути і бачити один одного в будь-якій точці світу, отримувати інформацію і навчатися.

Н. Морзе розглядає вебінар як технологію, яка забезпечує проведення інтерактивних заходів у синхронному режимі й надає інструменти для дистанційної колаборативної (спільної) роботи учасників [3]. Використання вебінарів дозволяє у повній мірі відтворити умови колаборативної форми організації навчання, а саме семінарського, лабораторного та практичного занять, лекцій з інформатики, використовуючи засоби аудіо-, відеообміну даними та спільної роботи з різноманітними об'єктами, незважаючи на те, що його учасники можуть фізично знаходитися в різних місцях. Таким чином, створюється віртуальна аудиторія, що об'єднує всіх учасників вебінару. При цьому віртуальна аудиторія (virtual classroom software) – це програмне забезпечення, яке моделює середовище реальної аудиторії в мережі Інтернет [8].

В. Кухаренко вебінаром називає віртуальний семінар, організований за допомогою Інтернет-технологій і являє собою технологію навчального співробітництва, тобто групової взаємодії суб'єктів навчального процесу [2]. Вебінар має головну ознаку семінару – інтерактивність, яка може бути забезпечена за допомогою моделі «доповідач-слухачі», що ставлять питання та обговорюють їх, при чому у ролі доповідача можуть виступати як викладачі, так і студенти.

Урахування ідеї навчального співробітництва акцентує увагу на таких методах, за допомогою яких доцільно організувати взаємодію у додаткових віртуальних кімнатах: навчання через дискусію; навчання через участь (слабкий студент навчається у групі сильніших студентів); навчання через допомогу іншому (студент отримує знання, навчаючи іншого студента); навчання через спостереження (навчання відбувається за допомогою спостереження процесу пояснення іншому студентові); навчання через самовираження (навчання відбувається через пояснення або презентацію

для інших студентів); навчання через критику або поради (навчання відбувається в процесі критики чи коректування навчання інших студентів) [4].

Методика підготовки і проведення вебінарів з інформатики базується на врахуванні:

- специфіки цільового, змістового та процесуально-го компонентів методичної системи викладача інформатики (розуміється як сукупність методів, засобів, форм організації навчальної діяльності та способів пред'явлення навчального матеріалу, яка спирається на методичний стиль, досвід викладача і забезпечує цілеспрямований і чітко визначений педагогічний вплив у відповідності з цілями і змістом навчання), що реалізовується в структурі і змісті вебінару;

- моделі процесу створення вебінару з інформатики для студентів, що включає *аналітичний* (аналіз змісту навчального матеріалу та вимог стандарту; формулювання цілей і встановлення їхньої взаємної відповідності, відбір змісту, що вимагає інтерактивного обговорення), *проектувальний* (вибір методів і методичних прийомів, використовуваних на вебінарі, визначення видів наочності, форм подання навчального матеріалу і способів його подачі) і *технологічний* (оформлення наочності, трансформація традиційного змісту в структурований евристичний текст, програмно-технічна організація вебінару) етапи;

- системи вимог до вебінару з інформатики для студентів, що визначають педагогічну доцільність їхнього використання (дидактичні, методичні, управлінські й оформлювально-композиційні вимоги).

Залежно від конкретної програмної платформи вебінар може мати такі можливості та функціональні особливості:

1. Проведення аудіо- і відеоконференцій з різною якістю відео і трансляцією декількох учасників одночасно.

2. Обмін миттєвими повідомленнями за допомогою текстового чату. При цьому можливе застосування як загального чату, коли всі учасники бачать усі повідомлення, так і приватного спілкування двох осіб із можливістю блокування вхідних повідомлень.

3. Демонстрація електронних ресурсів різноманітних форматів: презентацій, документів, веб-сторінок, відеороликів.

4. Обмін файлами між учасниками вебінару – завантаження і викачування файлів будь-яких розмірів.

5. Колективна робота з програмним забезпеченням – учасник вебінару з відповідними правами (викладач) демонструє всім іншим учасникам роботу в середовищі конкретного програмного продукту на екрані свого комп'ютера. При цьому викладач має можливість передавати права управління програмою будь-якому студенту з конкретним завданням.

6. Веб-тури – засіб, що дозволяє спільно відвідувати веб-сайти. Крім цього, ведучий може надсилати учасникам адреси веб-сторінок для незалежного перегляду у їхньому браузері.

7. Опитування і тестування учасників вебінару та миттєва візуалізація результатів за допомогою різноманітних діаграм.

8. Whiteboard – електронна панель, яка виконує функції дошки для спільної роботи та має стандартний набір інструментів: лінія, коло, прямокутник тощо.

9. Breakout rooms («кімнати прориву») – віртуальні

кімнати для роботи з групами. Як правило, ці кімнати оснащені засобами колективної роботи з текстом, відеоматеріалами та мультимедійними презентаціями.

10. «Підняття руки» – надає змогу учаснику вебінару звернути на себе увагу ведучого та попросити ввімкнути мікрофон, камеру або інший функціонал. В окремому вікні ведучого при цьому з'являються у відповідному порядку імена учасників, які «підняли руку».

11. Можливість роздрукування або збереження на диск матеріалів вебінару у процесі його проведення.

12. Наявність окремої частини віртуальної аудиторії для розміщення плану проведення вебінару. Такий план є видимим для всіх учасників, а його окремі пункти можуть відмічатися у процесі їхнього виконання.

13. Можливість учасника виявляти емоції, зокрема згоду, заперечення тощо за допомогою спеціальних індикаторів, які деякою мірою компенсують відсутність безпосереднього контакту.

14. Запис вебінару для подальшого використання та аналізу.

Функціональні особливості вебінарів дають підстави вважати, що вебінар є ефективним засобом підвищення якості навчання інформатики у ВНЗ за рахунок свого дидактичного потенціалу, що полягає в наступних можливостях:

- *інтерактивність навчання*, забезпечує управління навчальним процесом і створює умови для здійснення різних видів навчальної діяльності при поясненні нового матеріалу за рахунок динаміки пред'явлення інформації;

- *персоніфікація навчання* за рахунок можливості одночасної реалізації відеоконференцз'язку, чату, «приват чату» для комфортного засвоєння інформації;

- *образне оснащення* складних і абстрактних понять інформатики на основі мультимедійності;

- *оперативність оновлення* і зміни змісту навчання відповідно до швидких темпів розвитку науки інформатики та інформаційних технологій;

- *адаптивність* до запитів студентів (вибір зручного часу, використання цікавих і зрозумілих для студентів технологій, відхід від класно-урочної системи навчання).

Розроблення вебінарів із інформатики для студентів ВНЗ включає наступні етапи: визначення цільової групи для вебінару, проектування цілевої вебінару, аналіз змісту теми, вибір програмно-організаційної основи для проведення вебінару, відбір змісту для вебінару (головний принцип – новизна, незвичність, тобто постарайтеся здивувати вашу аудиторію чимось новим і несподіваним), знаходження проблем в освоєнні даного змісту в очній та дистанційній формі, формулювання цілей із позиції навчання і викладання, трансформація змісту в структурований текст, визначення блоків у структурованому тексті, вибір видів наочності, що забезпечують проблемність і інтерактивність вивчення блоку структурованого тексту, визначення логіки викладу блоків, форм і способів їх пред'явлення в рамках вебінару, визначення системи технічної підтримки процесу проведення вебінару (показ презентацій або відеофрагментів, у яких можна збільшити «дозу» символічної інформації на відміну від очного виступу, робота з віртуальною дошкою, картами знань, активність або інтерактивність опитувань учасників, організація системи «запитання-відповідь» у віконці онлайн-чату і т. п.).

Проведення вебінару передбачає виконання низки правил:

- 1) заздалегідь сповістіть потенційних студентів про дату і час вебінару (запрошення краще розсилати за 1 тиждень, з нагадуванням за 3 і 1 день до трансляції);

- 2) проведіть рекламну акцію (в анотації розкриваються головні пункти доповіді, інформація про ведучого, значення даного вебінару для студентів);

- 3) плануйте зручний час проведення (можливе попереднє опитування);

- 4) створіть інструкції по установці програмного забезпечення та участі у вебінарі, забезпечте доступ до цієї інформації;

- 5) проведіть тестовий запуск вебінару;

- 6) здійсніть широку візуалізацію тексту (багатослівність на слайдах презентації, схеми, таблиці, діаграми тощо);

- 7) продумайте мову ведучого (віртуальна доповідь, на відміну від реальної, накладає певні вимоги на мову ведучого, тому що за допомогою жестів, поз, міміки в реальній доповіді з безпосередньо словесної інформації акцент зміщується на емоційне забарвлення; на вебінарі залишається тільки голос ведучого і слайди презентації);

- 8) передбачте помічника для провідного вебінару (в ході доповіді у студентів можуть виникати питання, що найчастіше ставлять через чат, тому потрібний помічник, який паралельно буде звертати увагу ведучого і слухачів на питання, яке надійшло або відповідати на нього в чаті, також вирішувати технічні проблеми у «фоновому режимі» через «приватний» чат);

- 9) по ходу вебінару частіше провокуйте обговорення;

- 10) продумайте засоби «входу» і «виходу» з вебінару [2].

Треба відзначити, що вебінари не прив'язують слухачів до певних часових рамок. Для тих, хто не може бути присутнім на занятті у момент його проведення, доступний запис, який можна переглянути у будь-який слушний час.

Емпіричним шляхом були виділені критерії визначення ефективності методики підготовки та проведення вебінарів з інформатики для студентів: рівень сприйняття; рівні відтворення вивченого матеріалу через тривалий час і застосування отриманих знань при розв'язуванні задач, виконанні практичних завдань; збільшення інформативності та проблемності матеріалу, який викладається; оперативність оновлення і зміни змісту; рівні прояву мотивації та залученості студентів у процес освоєння нового; зрозумілість і доступність у використанні платформи для вебінару.

Технологія вебінарів реалізується за допомогою майданчиків (інтернет-сайтів) вебінарів або спеціального програмного забезпечення. Провести свій власний вебінар за певних умов досить не складно. Для початку треба зареєструватись на сайті, наприклад, [webinar.ipk.kpi.ua](http://webinar.ipk.kpi.ua), і створити у своєму персональному кабінеті запис про свій власний вебінар. Запропонований сервіс пропонує для тренерів (викладачів інформатики) повний комплекс послуг, пов'язаних з організацією та проведенням вебінару: навчання (демонстрація) як працювати у середовищі; допомога при підготовці презентації до вебінару; розроблення

плану проведення вебінару; технічна допомога під час вебінару; надання технічних засобів і приміщення для проведення вебінару. Алгоритм проведення вебінару можна знайти на сайті *webinar.ipo.kpi.ua*.

Доцільно зазначити, що певний практичний досвід застосування вебінарів для навчання студентів уже накопичено як вітчизняною системою освіти, так і системами освіти інших країн. Зокрема, з цією метою створена освітня мережа Skype (<http://education.skype.com/>), яку ефективно використовують у навчальному процесі викладачі різних країн. Щоб розпочати навчання, викладач має створити свій профіль, у якому потрібно вказати спеціальність і своє місцезнаходження. Потім необхідно створити проект, до якого можуть приєднатися викладачі-партнери, доповідачі і студенти.

Можна використати наступні майданчики для вебінарів: Torium <https://etutorium.com.ua/>, MyOwnConference (<https://myownconference.ru/>), Webinar.Ua (<http://webinar.ua>) та багато інших.

Для проведення вебінарів можливе використання сервісу Google Hangouts (<https://hangouts.google.com>), який досить популярний серед студентів ВНЗ тим, що надає можливості для online-спілкування, розміщення аудіо- та відеозаписів, створення віртуальних груп тощо.

Якщо у викладача є свій персональний сайт, його ресурси теж можливо використати для online-спілкування зі студентами. Сайт викладача – електронний майданчик, на якому здійснюється прямий контакт (у режимі online) зі студентами під час вивчення дисципліни.

При вивченні інформатики доцільно орієнтувати студентів на виконання індивідуальних або групових проектів, наприклад, веб-квестів чи створення тематичних блогів. Віртуальні консультації при цьому можна здійснювати за допомогою соціальної мережі (написання повідомлень, дзвінок викладачеві чи іншим студентам тощо). Під час роботи над проектом студенти повинні використати всю сукупність засобів соціальних сервісів мережі Інтернет, а саме документи Google, соціальні закладки, технології Wiki, соціальні мережі, карти знань тощо.

Доцільно зазначити, що ефективними методами навчання, що викликають зацікавленість студентів і активізують їхню навчально-пізнавальну діяльність під час проведення вебінару, є робота в парах, диску-

сія, «мозковий штурм», кейс-метод тощо. Реалізувати інтерактивні методи на вебінарі допомагають сервіси мережі Інтернет, які передбачають спільну роботу групи учасників у реальному часі. Наприклад, для проведення мозкового штурму доцільно використовувати програмні засоби побудови ментальних карт, наприклад, сервіс Bubble.us, Mindomo, MindMeister тощо [1].

**Висновки.** Отже, дидактичні можливості застосування вебінарів при ресурсно-орієнтованому навчанні інформатики студентів ВНЗ сприяють формуванню самостійності студентів, розвитку їхньої інформаційної культури та культури інтерактивного спілкування, сприяють засвоєнню знань, формуванню вмій, навичок за умови запровадження інтеграції традиційних та інформаційно-комунікаційних технологій. Проведення вебінарів дозволяють реалізувати групові форми роботи, а саме залучати до вебінару студентів з інших груп, ВНЗ, міст і навіть країн, а також створюють умови для вільного доступу кожного учасника групи до електронного ресурсу спільної діяльності у будь-який момент часу.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у розробленні критеріїв оцінювання ефективності групової дистанційної взаємодії суб'єктів навчального процесу з інформатики, а також у визначенні функціональних вимог до вебінар-орієнтованих платформ як засобу вивчення інформатики.

#### Список використаних джерел

1. Кононець, Н. В. Основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу (з досвіду аграрних коледжів) : монографія / Н. В. Кононець. – Полтава : ПУЕТ, 2016. – 506 с.
2. Кухаренко, В. М. Використання вебінарів у навчальному процесі / В. М. Кухаренко // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2011. – № 2 (90). – С. 12–16.
3. Морзе, Н. В. Методичні особливості вебінарів, як інноваційної технології навчання / Н. В. Морзе, О. В. Ігнатенко // Інформаційні технології в освіті : зб. наук. пр. – Херсон : ХДУ, 2010. – Вип. 5 – С. 31–39.
4. Морозов, М. Н. Системы совместной учебной деятельности на основе компьютерных сетей [Электронный ресурс] / М. Н. Морозов, А. В. Герасимов, М. Н. Курдюмова // Образовательные технологии и общество. – 2009. – Т. 12, № 1. – Режим доступа : <http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.html>.
5. Hadjerrouit, S. Web-based educational software in computer science: Technical and pedagogical usability. Proceedings of ED-MEDIA, 2005, 1139–1144.
6. Hadjerrouit, S. A conceptual framework for using and evaluating Web-based learning resources in school education. Journal of Information Technology Education, 9, 2010. – P. 53–79.
7. Holt, Dale; Rice, Mary and Armatas, Christine 2002. Issues arising from an online resource-based learning approach in first year psychology, in Winds of change in the sea of learning: proceedings of the 19th annual conference of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE), UNITEC Institute of Technology, Auckland, New Zealand. – P. 287–297.
8. Hrastinski S. Participating in Synchronous Online Education: PhD dissertation [Електронний ресурс] / Stefan Hrastinski. – Lund University, 2007. – 154 p. – Режим доступу : <http://www.lu.se/o.o.i.s?id=12588&postid=599311>.
9. Smith-Autard, Jacqueline. Resource-Based Teaching and Learning Ref: 199701Bi, University of Limerick, Ireland, 1997.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 01.10.2017

**Кононець Н. В. Вебинар как форма ресурсно-ориентированного обучения информатике в высшей школе.**

А Автор рассматривает вебинар как форму организации ресурсно-ориентированного обучения студентов, анализирует специфику методики подготовки и проведения вебинаров по информатике; этапы и правила разработки вебинаров по информатике; возможности и функциональные особенности вебинаров, вебинар-ориентированные платформы и сервисы Интернета для эффективной организации и проведения вебинаров.

**Ключевые слова:** ресурсно-ориентированное обучение; форма; информатика; вебинар; высшая школа; технология; Интернет-сервисы

**Kononets N. V. Webinar as a form of resource-oriented learning in computer science in higher education.**

С In the article the author considers the webinar as a form of organization of resource-based learning, analyzes the specifics of the methodology for preparing and conducting webinars in computer science; stages and rules of the development of webinars on informatics; features and functionality of webinars, webinar-oriented platforms and Internet services for the efficient organization and conduct of webinars.

**Key words:** resource-based learning; form; informatics; webinar; high school; technology; Internet services





## ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

А Розглядаються теоретичні аспекти проектної технології навчання, викладено досвід упровадження науково-дослідних проєктів студентів при вивченні хімічних дисциплін у вищому навчальному закладі.

**Ключові слова:** проектна технологія; проєкт; науково-дослідний проєкт з хімії; результат проєкту

**Постановка проблеми та її актуальність.** Останні роки освітня галузь переживає реформування різних аспектів. Зміст реформ, що запроваджуються, спрямований на інтеграцію вітчизняної системи освіти в світовий, зокрема європейський, освітній простір, адаптацію системи освіти до нових соціально-економічних відносин, необхідність забезпечення конкурентоспроможності освіти в інформаційному суспільстві, переорієнтацію освітнього процесу на розвиток особистості тощо [4].

Зміни, що відбуваються у вищій освіті визначаються впровадженням дистанційних курсів, що актуалізує проблему розвитку самостійності студента у опануванні теоретичною частиною навчальної дисципліни, у процесі пошуку інформації для вирішенні завдань різного рівня складності, у практичному опануванні набутих знань. Адже не треба відкидати і питання про якість підготовки майбутнього фахівця. Бесіди з потенційними роботодавцями про вимоги до молодих спеціалістів, показують, що випускник вишу, отримавши відповідний диплом, зовсім не готовий до роботи з обраної спеціальності з багатьох причин, основними з яких є некомпетентність у застосуванні теоретичних знань на практиці, несформованість практичних навичок, низький рівень комунікативних здібностей тощо.

Отже, виникає потреба в упровадженні таких методів навчання, що ставлять за мету та реалізують підготовку фахівця, знання й уміння якого відповідатимуть умовам сучасного суспільства. Одним із таких є проектна технологія навчання.

**Метою статті** є розкриття теоретичних аспектів і шляхів упровадження проектної технології навчання в процес вивчення дисциплін хімічного циклу.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** У роботах сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідників К. Баханова В. Гузеєва, М. Епштейна, Ю. Жилиєвої, Л. Кондратової, О. Круглової, Ю. Олькерса, М. Павлової, Н. Пахомової, О. Пехоти, Дж. Пітта, Є. Полат, Н. Поліхун, Г. Селевко, М. Чанова, І. Чечель, І. Щebro відзначається, що проектна технологія сприяє оволодінню методологічними знаннями, вміннями та навичками їхньої подальшої самоосвіти; як засіб розвитку здібностей, дослідницьких умінь і соціальних навичок.

**Виклад основного матеріалу.** Однією із найважливіших функцій педагогічного середовища є стимулювання та підтримка процесу самостійного пізнання, самоосвіти індивіда в активній діяльності. Студент має бути відповідальним за свій освітній шлях, а педагоги та науковці лише допомагати йому у його саморозвитку бути активним, ініціативним, комуніка-

тивним, здатним вирішувати різноманітні ситуації, передбачати наслідки прийнятих рішень тощо. Важливо зауважити, що основою цих якостей особистості є не стільки самі знання, скільки вміння застосовувати їх на практиці.

Вивчення сформованості прикладних знань, умінь і навичок студентів із хімічних дисциплін показало, що у багатьох виникають ускладнення у розв'язанні завдань практичного характеру. 42 % обстежених студентів продемонстрували низький рівень володіння знаннями з хімії, вміннями та навичками практичної спрямованості. Ми виявили також, що навіть ті, які мають необхідний запас теоретичної інформації, не завжди можуть користуватися нею з достатньою глибиною та самостійністю, бо не мають уявлення про її прикладний зміст. Крім того, щороку знижується вмотивованість студентів до навчання, вони приходять до вищого навчального закладу із переконанням, що хімія складна наука. Це є однією із перепон до того, щоб теоретичні знання застосовувалися на практиці й переходили у практичні навички.

Здійснивши аналіз теоретичного матеріалу та практичного досвіду з проектного навчання, прийшли до висновку, що ця технологія цілком задовольняє вищезгадані запити.

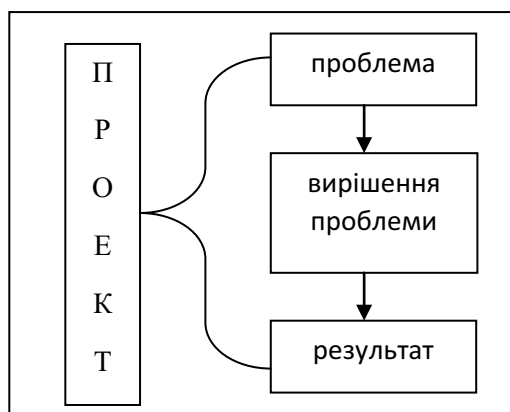
Проектна технологія навчання є однією з особистісно зорієнтованих педагогічних технологій, що спрямовує освітній процес на виявлення та задоволення студентами особистих пізнавальних запитів та інтересів шляхом планування, реалізації та презентації їхніх проектних задумів, що забезпечує формування пізнавальної самостійності та активної позиції у різних сферах діяльності [2].

Центральною є ідея про прагматичну спрямованість проєкту на результат, який виникає при вирішенні тієї чи іншої проблеми. Проєкт – це план, задум, у результаті якого автор повинен отримати щось нове: продукт, власне ставлення, програму дій, книгу, фільм, модель, сценарій тощо [5].

Він передбачає: пошук інформації, необхідної для реалізації ідей проєкту, аналіз та узагальнення зібраного матеріалу; створення гіпотези власних досліджень, експериментальну перевірку або збір експериментальних даних, теоретичне обґрунтування висунутих ідей; соціально значущу практичну діяльність за результатами проведених досліджень, що відображають особистісно-індивідуальну позицію.

Проєкт – це передусім мета, прийнята та усвідомлена студентами. Проєкт – це самодіяльність, конкретна практична творча справа, поетапне просування до мети. Як бачимо, поняття «проєкт» включає у себе

проблему, процес її вирішення, з дотриманням послідовності виконання намічених кроків, та результат (рис. 1):



➔ Рис. 1. Структура проекту

Студенти із захопленням виконують науково-дослідні проекти з хімії, успіх криється в тому, що вони особисто, за власним бажанням можуть обрати будь-яку тему, будь-який об'єкт дослідження. Студенти-товарознавці та майбутні технологи харчування виконують науково-дослідні проекти з хімії, досліджуючи якість товарів народного споживання, хімічний склад харчової сировини та готових продуктів тощо. При цьому проекти спрямовані як на здобуття нових знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, так і на формування специфічних умінь і навичок.

Відштовхуватися від інтересів і запитів студентів є одним із найважливіших аспектів в організації роботи над проектами з хімії. Якщо замислитися над різними видами діяльності, які людина щодня виконує, то можна зрозуміти, що успішною, натхненною буде та діяльність, яка виходить із внутрішніх бажань людини. Звісно, ніхто не відміняє постановку завдань, залучення вольових зусиль та прийняття відповідальності задля досягнення поставленої мети. Але усвідомлена внутрішня потреба отримати певний результат буде одним із найсильніших рушіїв у цьому процесі.

Таким чином, студенти отримують свободу обирати тему науково-дослідного проекту відповідно до їхніх нинішніх, актуальних уподобань. Наприклад, у курсі «Біохімія» студенти вивчають вплив різних умов і термінів зберігання овочів і фруктів на вміст вітаміну С. І тут же у них виникає інтерес, який виражається у жвавій дискусії про «цитрусові», у запитаннях «...а якщо заморозити фрукти, то вітаміни зберігаються?», «...а що, коли ми зварили овочі, всі вітаміни зруйнувалися?». Такий інтерес переходить у науково-дослідний проект, де студенти вже роблять власні дослідження, власні висновки, і таким чином відповідають на свої запитання.

Такий досвід буде неоціненним, і це буде досвід на все життя. Робота студентів над проектом має прагматичний характер, вони розуміють значущість своєї діяльності, її доцільність, формують прикладні знання та уміння, бачать можливості застосування знань на практиці, й у цьому контексті стають активним творцями свого життєвого досвіду.

Проблемна ситуація, покладена в основу хімічного

проекту, може бути досить вузькою, відображати певне питання, конкретний інтерес, а може мати й інтегрований характер. Такі проекти, що мають міжпредметний характер, мають важливе значення – разом з хімічною складовою сприяють формуванню цілісної картини світу, залучаючи цілий комплекс практичних дій: теоретичний аналіз інформаційного ресурсу, математичні розрахунки, кількісні вимірювання, якісні дослідження, відбір зразків і проб, конструювання, моделювання та багато іншого.

Наприклад, студенти на перерві «підживлювалися» домашніми бутербродами і насмітили крихтами в коридорі. Один із них був досить здивований з того приводу, що вживав хліб вищого ґатунку, а будучи майбутнім технологом харчування знав: хліб вищого ґатунку не повинен розсипатися на крихти. Ось така прагматична ситуація стала початком науково-дослідного проекту «Вивчення якості хліба вищого ґатунку різних виробників». Робота над цим проектом об'єднала декілька навчальних дисциплін «Аналітична хімія» (визначалася кислотність хліба, його вологість як важливі показники його якості), «Товарознавство продовольчих товарів» (розглядалися органолептичні показники хліба вищого ґатунку), «Мікробіологія» (досліджувалися наявність дріжджових грибів та інших мікроорганізмів, та їхня кількість порівнювалася з допустимими нормами). Далі студенти проявили ініціативу та вирішили спекти домашній хліб і також провести всі необхідні дослідження. Крім того, у процесі роботи над проектом студенти з'ясували, що краще живити хліб із борошна грубого помелу, із висівками, бо борошно вищого ґатунку втрачає значну кількість вітамінів і мінеральних речовин у процесі виробництва.

Свої результати студенти презентували під час круглого столу з питань захисту прав споживачів, де також влаштували дегустацію власновипеченого хліба з висівками.

Можливо лише уявити, яке захоплення та задоволення отримали студенти, коли пройшли весь цей шлях, коли шукали відповіді на запитання, що їх цікавлять, робили випробування, коли збуджено розповідали про дослідження, які проводили, ділилися знаннями, які перетворилися на їх внутрішні переконання.

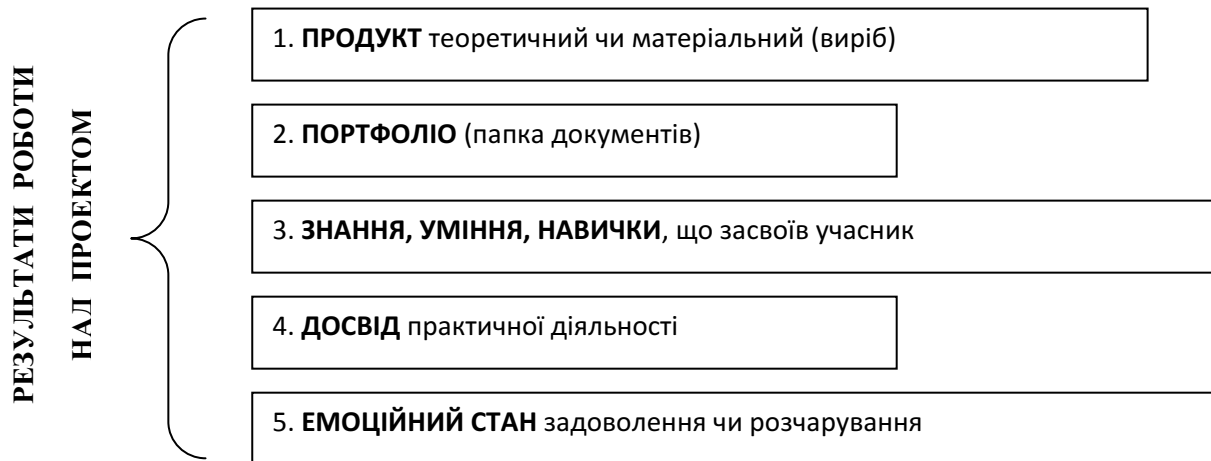
Говорячи про результати роботи над проектом, Дж. Пітт [3] виділяє три результати проекту. Перший – це матеріальний виріб, який спроектовано, виготовлено, випробувано, оцінено. Це може бути, власноруч виготовлене мило без шкідливого натрій лаурилсульфату (у проекті і дослідження якості мила); солодоші, виготовлені із сухофруктів і горіхів, без гідрогенізованих жирів (у проекті «Корисні солодоші»); інструкція з прання та прасування виробів із тканин різних видів тощо. Другий результат – папка, куди складаються результати студентських досліджень, коротко занотовуються всі ідеї та рішення, стисло фіксуються проблеми, що спіткали, та як їх подолати, напрацювання до наступних можливих проектів. Третій, найголовніший, результат – це процес пізнавального дослідження і те, на скільки виросла впевненість студентів у своїх силах, їхня самооцінка.

Психологічна наука має свій підхід до характеристики результатів проектної діяльності. Ю. Гіпенрейтер

[1] зазначає, що підсумок навчання буде складатися з кількох окремих результатів, основними з яких є чотири. Перший, найочевидніший – це знання, яке студент отримав чи вміння, яке засвоїв. Другий – менш очевидний: це тренування загальної здатності вчитися, тобто вчити самого себе. Третій – емоційний слід від роботи над проектом: задоволення чи розча-

рування, впевненість чи невпевненість у своїх силах. Нарешті, четвертий – відбиток на взаємовідносинах студента з викладачем і ровесниками.

Отже, як бачимо, результати науково-дослідних проектів мають багатогранний характер. Ми сформува-ли п'ятикомпонентний характер результату роботи над проектом з хімії (рис. 2):



➤ Рис. 2. Компоненти результату проекту з хімії

Таким чином, у **ВИСНОВКАХ** можемо визначити, що виконання студентами проектів показує їм зв'язок хімії з життям, відкриває значення тих чи інших речовин, природних явищ, закономірностей у повсякденному житті. У цьому суть проектної технології – у її прагматичному спрямуванні через практичне використання хімічних знань, умінь, навичок для вирішення різноманітних навчально-пізнавальних, ужиткових, суспільно значущих ситуацій чи цікавих проблемних завдань із метою усвідомлення значення отриманого досвіду.

Зміст проектної діяльності та сам процес роботи над проектом завжди орієнтований на кінцевий продукт, на той результат, якого прагнуть досягти учасники. У центрі проектної діяльності знаходиться конкретна практична ситуація навчального, побутового, соціального характеру, вирішення якої має пізнавальну новизну та особистісне значення. Тобто будь-який проект закінчується створенням продукту, що має реальне значення, який можна використати у подальшій практичній діяльності.

Отже, застосування проектної технології у процесі навчання хімії є засобом об'єднання мети, яка ставиться перед освітнім процесом, перед навчальною

дисципліною та добровільною діяльністю й ініціативою студентів, розвиває вміння породжувати та задовольняти пізнавальні запити. Аналіз досвіду організації науково-проектної діяльності з хімічних дисциплін показав, що студенти торкаються справжніх природних процесів, знаходять вихід із реальних життєвих ситуацій, проникають углиб явищ, залучаються до створення нових об'єктів. Таке вирішення практичних пізнавальних завдань дозволяє створювати умови для самостійної пізнавальної діяльності на основі особистого вибору, що є підґрунтям формування активної, вільної, творчої особистості, яка здатна застосовувати знання на практиці.

#### 📖 Список використаних джерел

1. Гипенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребёнком. Как? / Ю. Б. Гипенрейтер. – Москва : ЧеРо, 2001. – 240 с.
2. Момот, Ю. В. Проектна технологія організації навчання хімії / Ю. В. Момот. – Полтава : АСМІ, 2007. – 116 с.
3. Питт, Дж. Что это такое и как мы это делаем / Дж. Питт // Відкритий урок. – 2004. – № 5-6. – С. 26-27.
4. Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект : навч.-наук. вид. / Н. Г. Протасова, В. І. Луговий, Ю. О. Молчанова та ін. ; за заг. ред. Н. Г. Протасової. – Київ : Львів : НАДУ, 2012. – 456 с.
5. Щebro, И. Бросок вперёд, или второе пришествие метода проектов / И. Щebro // Директор школы. Украина. – 2003. – № 7-8. – С. 3-11.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 03.10.2017

**Момот Ю. В.** Теория и практика использования проектной технологии при изучении химических дисциплин.

Ⓐ *Рассматриваются теоретические аспекты проектной технологии обучения, изложен опыт внедрения научно-исследовательских проектов студентов при изучении химических дисциплин в высшем учебном заведении.*

**Ключевые слова:** проектная технология; проект; научно-исследовательский проект по химии; результат проекта

**Momot J. V.** Theory and practice of using project technology in teachings to chemical courses.

Ⓑ *Theoretical aspects of the project technology of teaching are described in this article, the experience of realization research projects of students in the study of chemical courses in a higher educational institution.*

**Key words:** project technology; project; research project in chemistry; project result





## ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

**А** Висвітлені погляди на проблему формування та втілення у життя нетрадиційних форм і методів навчання у процесі професійної підготовки студентів-медиків; визначені та розглянуті основні методи та форми професійної підготовки; здійснена спроба окреслити шляхи оптимізації процесу професійного росту майбутнього лікаря в контексті формування його духовно-творчого потенціалу під час навчання у ВНЗ.

**Ключові слова:** форми та методи навчання; імітаційне моделювання; ігрове моделювання; метод проєктів; дискусія; майбутній лікар; діалог; інтерактивність; професійна діяльність

**Актуальність проблеми.** Формування творчого потенціалу майбутніх лікарів забезпечується креативним підходом викладачів до професійної підготовки студентів-медиків, умотивованістю на інноваційну педагогічну діяльність. Сучасні дослідники вживають поняття «новація» в контексті трансформацій, які відбуваються в усіх сферах буття й визначаються як «реальний спосіб заперечення консервативних або віджилих елементів соціокультурного досвіду людства, оновлення або якісні зміни застарілих тенденцій, структур, положень і продуктів людської соціокультурної діяльності, які вичерпали резерви позитивного розвитку» [4, с. 210–214].

**Мета розвідки** – розкрити хід проведення та результати педагогічного експерименту, що був проведений у ході написання кандидатської дисертації, розглянути низку інтерактивних методів і форм у процесі професійної підготовки студентів-медиків.

**Аналіз попередніх досліджень.** Інтерактивні методи стали предметом наукових розвідок Л. Буркової, А. Вербицького, Л. Даниленко, Д. Джонсона, П. Дроб'язка, О. Дусавицького, В. Живодьора, О. Козлової, М. Крюгера, В. Лівенцова, Е. Лозанова, А. Підласого, Л. Пироженко, Н. Погрібної, С. Подмазіна, О. Пометун, О. Попової, Г. Селевка, М. Скрипник, К. Ушакова, Н. Федорової, А. Хуторського та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Нетрадиційні форми та методи пробуджують у студентів інтерес до навчання й пізнання, оскільки, як зауважує А. Вербицький, за допомогою них можна досить ефективно вирішувати цілу низку завдань, що не завжди вдається під час традиційного навчання, а саме: формувати не тільки пізнавальні, а й професійні мотиви та інтереси; виховувати системне мислення фахівців, яке полягає у цілісному розумінні не тільки природи й суспільства, а й себе, свого місця у світі; давати цілісне уявлення про професійну діяльність та її фрагменти; навчати колективної розумової й практичної роботи, формування вміння й навички соціальної взаємодії та спілкування, індивідуального й сумісного прийняття рішень; оволодівати методами моделювання [2, с. 3].

Серед засобів, які використовувалися нами у процесі формування творчого потенціалу майбутніх лікарів із метою спонукання їх до активності, творчої самостійності, накопичення особистісного досвіду – діалогічні форми й методи (дискусії, аналіз клінічних

ситуацій, інтерактивні лекції); активні та евристичні методи (мозковий штурм, синектика тощо); тренінгові технології (тренінг рефлексивності, професійно-поведінковий тренінг тощо). Їхнє застосування сприяло постійному збагаченню досвідом творчості, формуванню механізмів самопізнання, самоорганізації та самореалізації особистості, формуванню творчого потенціалу майбутніх лікарів.

Під час використання *інтерактивних методів* навчального процесу майбутніх лікарів будувався на засадах творчої взаємодії та педагогічної співпраці викладача і студентів, де всі учасники навчального процесу ставали суб'єктами професійної підготовки. Організація інтерактивного навчання передбачала: використання дидактичних і рольових ігор, моделювання професійних завдань, створення, вирішення й аналізу проблемних ситуацій, написання клінічних сценаріїв, використання клінічних випадків тощо. У процесі дослідження підтримувався головний принцип інтеракції – постійна взаємодія студентів між собою, їхня співпраця, спілкування, викладач у такій ситуації лише організовував і координував інтерактивну взаємодію (це робилося непомітно і невимушено, оскільки основна увага зверталася на творчу самореалізацію майбутніх лікарів).

У процесі педагогічного експерименту було з'ясовано, що ефективність педагогічної взаємодії залежала від правильного визначення цілей спільної діяльності, відповідності педагогічної тактики конкретного завдання даної взаємодії, активності самих студентів-медиків. Особливістю педагогічної взаємодії у процесі формування творчого потенціалу майбутніх лікарів у медичному ВНЗ була необхідність вирішення завдань особистісного розвитку і виховання студентів в умовах реформування медичної галузі в Україні та модернізації системи вищої освіти у контексті євроінтеграції.

У ході дослідження встановлено, що оптимальний вибір методів навчання – традиційних і нестандартних (проблемні, інтерактивні лекції, бесіда, дискусії, прогнозування й аналіз педагогічних ситуацій, круглі столи, майстер-класи, конференції, рольові та ділові ігри, відеометод, презентації, захист студентських проєктів, мультимедіа тощо) – сприяв підвищенню оптимізації процесу навчання.

Завданням викладача було: в умовах педагогічної

взаємодії допомогти майбутньому лікареві у становленні його як суб'єкта навчально-професійної діяльності, сформувати в майбутнього лікаря готовність до творчого саморозвитку й неперервного професійного самовдосконалення. Перед викладачами (особливо дисциплін циклу гуманітарної підготовки) поставало завдання не лише окреслити, але й забезпечити конкретні умови для формування творчого потенціалу майбутніх лікарів.

Лекція-діалог була найоптимальнішим варіантом лекції на початку вивчення дисциплін і гуманітарного циклу, і професійно зорієнтованих дисциплін. Під час ознайомлення з новим навчальним матеріалом така лекція сприяла активізації діяльності студентів: спілкування на рівноправних діалогічних засадах активізувало розумову діяльність майбутніх лікарів, впливало на підвищення ефективності колективної роботи в групах. А навчання в діалозі, як відомо, формує соціально-психологічну готовність до роботи в команді, особливо в ситуаціях пошуку ефективних способів вирішення проблем [7].

Проблемні лекції спонукали студентів до прояву самостійності при аналізі умов завдання, до застосування знань із суміжних дисциплін; під час навчальної діяльності майбутні лікарі виконували певні пошукові дії, розвиваючи тим самим свої дослідні здібності, здатність до генерації свіжих ідей та оригінальності у вирішенні завдань, що активізувало вміння самостійно знаходити шляхи вирішення проблеми.

Специфікою роботи над підготовкою проблемної лекції стало чітке структурування змісту навчального курсу, розгляд теми лекції у вигляді проблеми, творчий підхід до пошуку шляхів її вирішення, креативність у засвоєнні нових знань. Як засвідчила практика застосування проблемних лекцій, їхні переваги полягали у: співтворчості й духовній взаємодії під час спілкування викладача з аудиторією (на основі рівноправного конструктивного діалогу); активізації розумової діяльності та творчих можливостей майбутніх лікарів шляхом підбору адекватних запитань; ефективнішому використанні навчального часу при засвоєнні професійних знань завдяки випереджувальним завданням, виконання яких передбачалося до початку лекції (тобто майбутні медики вже орієнтувалися в сутності проблеми, пропонували власне бачення шляхів і засобів її вирішення). Значною перевагою є й те, що в процесі проблемних лекцій майбутні лікарі під керівництвом викладача активно й позитивно засвоювали новий матеріал, що сприяло розвитку активного клінічного мислення, здатності до саморегуляції та самоуправління студентів-медиків.

Застосування лекції-консиліуму сприяло активізації творчого потенціалу майбутніх лікарів, оскільки вона проходила у формі обговорення питань, сформульованих на початку заняття, які стосуються теми лекції. При цьому виклад матеріалу подавався у вигляді зв'язного розкриття теми, а в процесі лекції формулювалися відповіді на поставлені запитання. Від майбутніх лікарів вимагалось вміння грамотно формулювати думки, чітко їх озвучувати, правильно й доцільно розставляти акценти, а потім упродовж лекції уважно слухати викладача і знаходити відповідь на запитання. Проблемні запитання та варіанти відповідей на них були яскравими проявами творчого мислення.

Ефективною формою проведення практичних занять є дискусія (від лат. *diskussion* – розглядання, дослідження), що тлумачиться як спосіб організації спільної діяльності, який сприяє виробленню загального рішення проблеми; метод навчання, що підвищує ефективність навчального процесу за рахунок включення студентів у колективний пошук істини [6, с. 193].

Застосування у ході педагогічного експерименту методу проектів, що є однією з методичних інновацій у вищій школі, підсилювало у майбутніх лікарів соціальну значущість їхньої професії, підкреслювало відчуття практичного значення медичної освіти, сприяло формуванню у студентів-медиків умінь і навичок застосування та вдосконалення професійних знань, а також їхньому творчому самовираженню і професійній самореалізації як представників найгуманнішої професії – лікаря.

Під час проведення тренінгу відбувалося оволодіння та засвоєння нових знань, умінь, навичок та якостей у межах зони найближчого розвитку учасників у результаті спільної діяльності. При цьому тренінг виступав як інструментальна дія, що допомагала отримувати нові можливості засвоєння набору мовно-культурних засобів для оволодіння професійною культурою лікаря.

Як зауважує Д. Лі, тренінг – найкорисніший для його учасників, якщо програма структурована так, щоб максимально спростити процес навчання не на шкоду його ефективності [3]. У процесі тренінгів майбутні лікарі мали можливість усвідомити власну роль у рефлексивному середовищі, спроєктувати самоорганізацію й подальший саморозвиток. Тренінгові вправи зі спілкування допомагали учасникам уникнути багато помилок і знизити гостроту емоційного стресу, що виникає при труднощах у спілкуванні. Вони використовувалися для того, щоб «навчити студентів ефективної поведінки в різних ситуаціях спілкування та розвивати в них відповідні навички» [6, с. 7].

Вправи тренінгу, спрямовані на формування культури діалогу, допомагали майбутнім лікарям уникнути багатьох помилок і знизити гостроту емоційного стресу, що виникала при труднощах у спілкуванні. Вони використовувалися для того, щоб навчити студентів-медиків ефективної поведінки в різних ситуаціях спілкування та розвивати в них відповідні навички [6, с. 7]. Майбутні лікарі навчалися оволодівати вміннями вислуховувати й розуміти один одного та висловлювати свою думку й побажання так, щоб перевести дії співрозмовника і зробити його своїм партнером, що ставало своєрідною підготовкою їх до спілкування з майбутніми пацієнтами.

Застосування методу бесіди сприяло активізації розумової діяльності майбутніх лікарів, оскільки ґрунтуючись на основі запитань-відповідей викладача та студентів, бесіда передбачала включення майбутніх лікарів у професійну діяльність, спрямовувала їхню активність на застосування та відтворення здобутих професійних знань. Нами було з'ясовано, що результат бесіди безпосередньо залежав від діалогічної майстерності викладача, його культури спілкування.

Як наголошував К. Роджерс, застосовуючи метод бесіди, необхідно пам'ятати, про те, на чому: 1) повне прийняття або безумовне позитивне ставлення до

особистості; 2) адекватне розуміння співрозмовника; 3) конгруентність, тобто здатність залишатися самим собою (надання свободи) [5]. Із цієї метою організовуємо мисленнєво-мовленнєву діяльність майбутніх лікарів у малих групах, у роботі яких вони мали змогу найповніше розкрити комунікативні здібності та самореалізуватися як повноцінний співрозмовник.

Так, наприклад, під час вивчення теми «Особливості спілкування лікаря з пацієнтом» з курсу «Психологія спілкування» вдаємося до педагогічної *імпровізації*, що вимагало від викладача і майбутніх лікарів оперативного орієнтування в непередбачуваній ситуації, яку створювали самі студенти-медики, імітуючи хворих пацієнтів із незрозуміло викладеними скаргами на нездужання, а це спонукало учасника імпровізації, якому належала роль лікаря, вміло й швидко дізнатися про потрібну інформацію щодо хворого для з'ясування анамнезу захворювання. Особливо під час імпровізації акцентувалася увага на емотивній функції мовлення майбутнього лікаря.

Працюючи над темою «Спілкування як взаємодія», майбутнім лікарям було запропоновано таку форму роботи, як *медичний консилиум*, у ході якого відбувався пошук правильних шляхів вирішення проблеми з постановкою діагнозу й розроблення схеми лікування уявного пацієнта, про якого в історії хвороби були надані необхідні відомості щодо розвитку його захворювання. У такій ситуації майбутні лікарі, дотримуючись правил медичної етики й норм культури спілкування, знаходили «спільну мову», доводили, аргументували свою думку, навчалися слухати й чути інших.

Як засвідчили результати дослідження, застосування *методу аналізу ситуацій* сприяло підвищенню пізнавального інтересу майбутніх лікарів до навчальних дисциплін, розвивало творчі здібності студентів. Сутність такого методу полягає в розробленні моделі певної ситуації з майбутньої професійної діяльності й лікарняної практики, вирішення якої вимагало професійних знань і практичних навичок. Викладач-ведучий при цьому не був пасивним споглядачем, а виступав посередником у процесі творчої співпраці й духовної взаємодії студентів-медиків, генерував запитання, фіксував відповіді майбутніх лікарів, підтримував їхню дискусію.

Під час розігрування *рольових ситуацій* майбутні лікарі мали змогу побачити своїх одногрупників не лише у міжособистісних стосунках, а й у процесі виконання певної професійної ролі, в якій у майбутньому буде реалізовуватися студент як лікар-професіонал. Використання цього методу у процесі професійної підготовки майбутніх лікарів дає можливість спрогнозувати, як саме в умовах професійної діяльності вони намагатимуться знайти оптимальне вирішення ситуації; викладач завжди мав можливість з'ясувати, які проблеми виникають у майбутніх лікарів під час професійно орієнтованої взаємодії.

Ефективним виявилася й застосування *методу «на основі клінічних випадків»*, який означає використання клінічних випадків у навчальному процесі й передбачає наявність так званого «банку» нетипових клінічних випадків щодо різного перебігу однієї і тієї ж хвороби, різних аспектів її вивчення і дослідження. До «банку» клінічних випадків майбутніми лікарями заносилися наукові статті медичного спрямування про методи

лікування та клінічний стан, витяги з історії хвороби пацієнтів, результати діагностичних обстежень (лабораторних, рентгенологічних, ультразвукових тощо), відеозаписи обстежень пацієнта тощо.

З метою вирішення проблеми формування творчого потенціалу майбутніх лікарів, розвитку їхнього клінічного, творчого мислення застосовували *імітаційне й ігрове моделювання*, що полягало у визначенні «умовних пацієнтів», у написанні анамнезу (грец. *anamnesko* – пригадувати) – сукупність відомостей про пацієнта і розвиток захворювання, що отримують при опитуванні самого хворого й осіб, наближених до нього). Застосування цього методу сприяє навчанню майбутніх лікарів не лише збирати анамнез, але й толерантно, ввічливо й уважно спілкуватися з пацієнтом, використовувати певні технології, з якими студенти ознайомилися під час лекцій.

Для формування мисленнєво-мовленнєвого компонента творчого потенціалу майбутніх лікарів застосовувалося моделювання професійної діяльності в умовах *організаційно-комунікативних ігор* (розігрування професійних ситуацій за ролями, де одні студенти виступають лікарями (поліклініки, спеціалізованих відділень лікарень тощо, а інші – пацієнтами). Використовувалися такі види комунікативних ігор: за характером методичного процесу: навчальні, тренінгові, узагальнюючі, контролюючі; за ігровою методикою: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, драматичні; за ігровим середовищем: з (без) предметами; за специфікою ігрової участі: колективні, групові, міжособистісні; за технікою процедури: ігри-тренінги, гра-самоаналіз, гра-рефлексія.

Формуванню творчого потенціалу майбутніх лікарів сприяла й організація індивідуальної *ситуації успіху*, що за словами А. Белкіна, є цілеспрямованим, організованим поєднанням умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому [1]. У ході ситуації успіху відбувалася орієнтація на індивідуально-творчий розвиток особистості, що передбачало вибір завдань і способів діяльності залежно від здібностей і можливостей студента. Це сприяло забезпеченню якісно нового рівня професійної підготовки, стимулювало розвиток індивідуальних здібностей і творчого потенціалу. Особливо ефективним виявилось використання інноваційних технологій, зокрема технології індивідуально-творчого навчання, що передбачала вивчення індивідуальних професійно значущих здібностей майбутніх лікарів і їхній подальший творчий розвиток у процесі навчання.

*Презентація* стала однією з ефективних форм проведення практичних занять. Використання презентації зацікавлювало майбутніх лікарів, було особливо доцільним при розгляді великої, складної теми. Ґрунтовно вивчаючи матеріал за одним із питань теми, студенти-медики таким чином практикувалися колективно працювати у професійній групі, де потрібно не лише слухати, але й почути інших, уміти обґрунтувати свою думку, висловити власне бачення проблеми і шляхи її вирішення, виявляти здатність до генерування ідей, до прогнозування можливих результатів. Робота проводилася в підгрупах, які формувалися за допомогою викладача й були рівнозначними за складом, чітко усвідомлювали сутність завдання й те,



яким чином і за допомогою яких заходів його можливо вирішити, спираючись на доступні джерела. Форму презентації учасники обирали самостійно, роботу намагалися організувати так, щоби зміст представленого матеріалу повністю розкривав запропоновану для розгляду проблему.

Одним із ефективних методів у процесі формування творчого потенціалу майбутніх лікарів стало *портфоліо* (від *performance portfolio*, *portfolio* – портфель), що у процесі професійної підготовки в межах реалізації компетентнісного підходу є ефективним для оцінювання й самооцінювання навчальних досягнень суб'єктів освітнього простору, що в деяких країнах (США, Великобританії, Німеччині тощо) розуміється як складник так званого «автентичного оцінювання» в межах особистісно зорієнтованого підходу до навчання з метою з'ясування рівня сформованості в особистості певних якостей в умовах, максимально наближених до професійної діяльності.

Портфоліо майбутнього лікаря – це своєрідний звіт про те, що студент дізнався у процесі вивчення певної дисципліни, як він думає, аналізує, синтезує. Це – спосіб автентичного оцінювання у навчанні, орієнтований на результат, який урахує досягнення майбутніх лікарів упродовж визначеного проміжку часу. Педагогічні спостереження засвідчили, що завдяки застосуванню методу портфоліо в процесі професійної підготовки майбутніх лікарів змінювався характер взаємин між викладачем і студентами на користь гуманізації й усвідомленому та самостійному досягненню цілей освіти. Відтак у процесі професійної підготовки майбутніх лікарів портфоліо стало дієвим способом самоорганізації, самооцінки та самопрезентації студента-медика в навчальному закладі й у майбутній професійній діяльності. За допомогою портфоліо можна було відстежити прогрес кожного студента порівняно з його попередніми досягненнями з навчальної дисципліни.

Тема, яку розглядаємо у статті, зараз перебуває на часі, тому є актуальною та має широкі перспективи у руслі методик професійного розвитку й основної проблематики деонтології та професійної етики лікаря.

**Висновок.** Таким чином, переконуємося, що використання інтерактивних методів у процесі професійної підготовки майбутніх лікарів є ефективним і в контексті розвитку творчого потенціалу студентів: вони активно й зацікавлено працювали над створенням презентації, підшукували необхідний матеріал, працювали з першоджерелами, використовували на практиці здобуті знання, втілювали свої оригінальні ідеї, творчі задуми тощо. У процесі таких занять зростала креативність майбутніх лікарів. Готуючись до практичних занять, студенти-медики писали клінічні сценарії, створювали оригінальні презентації. Такий підхід, звичайно, вимагав особливої підготовки на формульованому етапі педагогічного експерименту, але потім мав високу результативність: зросла творча активність майбутніх лікарів, духовна взаємодія викладача і майбутнього лікаря, краще засвоювалися знання, здобуті на лекціях, зросла відповідальність за свій результат і досягнення цілого колективу.

Ефективність таких видів роботи посилювалася системністю застосування їх, урахування теми, поставлених завдань, рівня й кількості членів у групі, наявних матеріалів і засобів тощо. На наш погляд, презентація майбутніх лікарів сприяє задоволенню їхніх професійних потреб – збагаченню необхідним знаннями та навичками й досвідом творчої самореалізації, без чого не можна обійтися під час виконання професійних обов'язків у майбутній лікарняній діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Белкин, А. С. Ситуация успеха : кн. для учителей / А. С. Белкин. – Екатеринбург, 1997. – 185 с.
2. Вербець, В. В. Теоретико-методологічні засади формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. В. Вербець. – Рівне, 2005. – 495 с.
3. Ли, Д. Практика группового тренинга / Д. Ли. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 224 с.
4. Новейший философский словарь / авт. кол. под общ. ред. А. П. Ярошенко – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005 – 672 с.
5. Роджерс, К. Личные соображения относительно преподавания и учения / Карл Роджерс. – Москва, 1994. – 287 с.
6. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / кол. авт.; под ред. Н. В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – Москва : КНОРУС, 2011. – 432 с.
7. Современный словарь по педагогике / авт.-сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 13.06.2017

*Слухенская Р. В., Ерохова А. А. Применение интерактивных методов обучения в процессе профессиональной подготовки будущих врачей.*

**А** Освещены взгляды на проблему формирования и воплощения в жизнь нетрадиционных форм и методов обучения в процессе профессиональной подготовки студентов-медиков; определены и рассмотрены основные методы и формы профессиональной подготовки; предпринята попытка наметить пути оптимизации процесса профессионального роста будущего врача в контексте формирования его духовно-творческого потенциала во время обучения в вузе.

**Ключевые слова:** формы и методы обучения; имитационное моделирование; игровое моделирование; метод проектов; дискуссия; будущий врач; диалог; интерактивность; профессиональная деятельность

*Sluhenskaya R., Yerohova A. The applications of interactive teaching methods in process of professional preparation of future doctors.*

**S** The article highlights the views on the problem formulation and implementation of the unconventional forms and methods of training in the professional preparation of medical students; defined the basic methods and forms of preparation; attempted to outline the ways to optimize the process of professional development of future doctor in the context of spiritual and creative potential while studying at the university.

**Key words:** forms and methods of education; simulation; simulation of game; method of project; discussion; future doctor; dialogue; interactivity; professional activity



УДК 37.011.3.018.51-051-027.561



Харченко О. В.

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА КООРДИНАЦІЇ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ШКІЛ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ В УМОВАХ РМО

**А** Автор описує заходи щодо здійснення координації процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО на основі технології «ЗР» (розкриття, розвиток, реалізація). Ці заходи були впроваджені на формульованому етапі педагогічного експерименту, який передбачав перевірку ефективності розробленої структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах районних методичних об'єднань.

**Ключові слова:** координація; технологія; вчитель біології; школа сільської місцевості; районне методичне об'єднання; семінар-практикум; конкурс

**Постановка проблеми.** Експериментальна перевірка педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО здійснювалася за допомогою спеціально організованого педагогічного експерименту, спрямованого на перевірку ефективності розробленої структурно-функціональної моделі розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО, яка складалася із трьох блоків: методологічно-цільового, змістово-технологічного та результативного.

У дослідженні були визначені й теоретично обґрунтовані педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО, однією з яких є координація процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах районних методичних об'єднань на основі технології «ЗР» (розкриття, розвиток, реалізація).

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Важливими в сучасних умовах залишаються наукові пошуки щодо вдосконалення діяльності районних методичних об'єднань у процесі розвитку професійної компетентності вчителів, що відображено в роботах О. Байназарової, Н. Білик, Ю. Буган, Н. Василенко, Г. Дегтярьової, І. Жерносек, Л. Келембет, О. Козловської, Н. Немової, Т. Папернової, Л. Покроєвої, О. Половенка, В. Свистун, К. Старченко, В. Урусського, Н. Шевченко. Проведений аналіз науково-педагогічної та методичної літератури доводить, що розвиток професійної компетентності вчителів біології сільських шкіл в умовах роботи районних методичних об'єднань становить недостатньо досліджений сегмент педагогічної галузі.

**Мета статті:** продемонструвати заходи щодо здійснення координації процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО на основі технології «ЗР» (розкриття, розвиток, реалізація).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У межах експериментальної перевірки ефективності однієї з педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО – координація процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО на основі технології «ЗР» (розкриття, розвиток, реалізація) – було впроваджено наступне.

Із метою активізації та координації інформаційної діяльності РМО, посилення впливів на загальнокультурний, адміністративний, теоретико-методичний, психолого-педагогічний, науковий рівні вдосконалення професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості, керівниками РМО були розроблені *інтерактивні інформаційні дошки*. Такі дошки розроблялися у двох видах: традиційному та електронному.

**Традиційний вид** передбачав використання звичайного фліпчарту, який подібно використовується при проведенні майстер-класів чи тренінгів. На таку дошку вивішували план роботи РМО, інформацію щодо атестації, звіти, кращі методичні матеріали, анонси важливих заходів, інформацію щодо досягнень учителів, інформаційні листи конференцій, конкурсів, а також кожен з методистів РМО, вчителів біології, представників освітніх установ міг розмістити свій стікер з різноманітною інформацією, яку вважав корисною для розвитку профе-

сійної компетентності педагогів.

*Електронний вид* являв собою сторінку на сайті РМО (за наявності такого сайту), або текстовий файл з вищезазначеною інформацією, який надсилався на електронну адресу школи для доведення важливих повідомлень до відома педагогічної спільноти. Інтерактив здійснювався за допомогою сучасних Інтернет-сервісів.

У такий спосіб інтерактивні інформаційні дошки були своєрідною «дорожньою картою» у процесі розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО. Треба зазначити, що використання такого координаційного засобу як інтерактивні інформаційні дошки, дали можливість досягти ефективності зворотного зв'язку: інформація, яку вчитель біології школи сільської місцевості отримав, і те, як він її отримав та інтерпретував. Це забезпечило реалізацію таких функцій: посилення позитивної роботи вчителів біології в РМО і стимулювання її в подальшому, визначення її; виправлення поведінки вчителів біології, яка не допомагає їм у розвитку їхньої професійної компетентності; уточнення стосунків між керівниками РМО, методистами і педагогами у процесі роботи в РМО і більше розуміння один одного та намірів один одного [2].

Використання інтерактивних інформаційних дошок в обох їх видах можна вважати систематизованим унаочненням, візуалізацією координації роботи РМО одночасно у двох напрямках: вертикальної та горизонтальної координації. Ці дошки виконувати, крім інформаційної, ще й потужну мотиваційну та стимулюючу функції, оскільки відображали різні форми і методи роботи вчителів біології, результати їхньої самоосвіти, науково-методичної роботи, діяльність районних творчих груп учителів, співпрацю членів РМО вчителів біології шкіл сільської місцевості, територіально віддалених один від одного у межах району, сприяли створенню позитивного іміджу РМО вчителів біології шкіл сільської місцевості та розвитку інформаційно-освітнього середовища, вивченню та поширенню передового педагогічного досвіду.

Наприкінці відзначимо, що інтерактивні інформаційні дошки стали прикладом інформаційно-технологічного ресурсу РМО, здатного забезпечити реалізацію принципу випереджальної освіти, який вимагає, щоб нові знання надходили в систему підготовки педагогів безпосередньо в процесі їх професійної підготовки та подальшого розвитку їхньої професійної компетентності в умовах роботи в школах [3].

Реалізація етапів технології «ЗР» (адаптаційно-го, діяльнісно-активного, дидактико-методичного, дисемінаційного) здійснювалася у рамках *постійно діючого виїзного семінару-практикуму «Секрети успіху роботи вчителя біології шкіл сільської місцевості»*, метою якого було оновлення та поглиблення теоретичних знань учителів біології шкіл сільської місцевості, вдосконалення практичних умінь у зв'язку з необхідністю засвоєння нових способів педагогічної діяльності, ознайомлення зі змінами в системі шкільної освіти, вивчення вітчизняного та зарубіжного передового педагогічного досвіду [6].

Обрання такої форми координації процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО на основі технології «ЗР» базувалося на розумінні й прагненні реалізації *ключових функцій постійно діючого виїзного семінару-практикуму*:

- сприяти розвитку умінь бачити проблему розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО як цілісність, структурувати її на необхідні та достатні компоненти (завдання, актуальні питання, акценти, проблеми, шляхи їх вирішення);

- забезпечити мобільні умови для розвитку загальної культури та професійної підготовки кожного вчителя біології, його здібностей, культури педагогічного спілкування;

- створити в колективі РМО атмосферу поваги і довіри до вчителя, сприяти створенню ситуації успіху, посилити педагогічну взаємодію між вчителями біології шкіл сільської місцевості, керівниками та методистами РМО через акцентування на досягнутих у ході спільної роботи позитивних результатах;

- забезпечити постійний взаємозв'язок керівників РМО, методистів, з кожним учителем біології шкіл сільської місцевості;

- сприяти розвитку професійної компетентності вчителів біології шляхом їх залучення до різноманітних заходів, які планує РМО, шляхом використання девізу «якщо у вас немає можливостей, тоді ми ідемо до вас»;

- забезпечити допомогу кожному вчителю біології в узагальненні й дисемінації педагогічного досвіду;

- обґрунтувати необхідність системного вивчення науково-педагогічної літератури, передового педагогічного досвіду, неперервного підвищення кваліфікації, розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості;

- здійснювати системний процес планування, координації навчальної, виховної, методичної, дослідницької, організаційної роботи, акумуляції й обробки отриманих результатів, формування ініціативних груп з учителів біології, залучених науково-педагогічних кадрів інших освітніх установ, які працюють за певними напрямками [4; 5].

Кожен із учасників постійно діючого виїзного семінару-практикуму мав можливість ознайомитися із ментальними моделями (стійкі, сильні робочі суб'єктивні судження, глибоко вкорінені переконання щодо реальності та відповідних дій) [2] організаторів і тренерів семінару, брати участь у дискусіях, презентувати власні ментальні моделі, навчальні стилі (диверсифікатор, асимілятор, конвергатор, акомодатор), здійснити самоаналіз, демонстрацію та дисемінацію власного педагогічного досвіду.

Як стверджує Н. Любченко, нині актуальними формами координації є ярмарок педагогічних інновацій, школа розвитку професійної майстерності, всеукраїнські конкурси науково-методичних розробок, професійної майстерності тощо [1]. У нашому експерименті ми зупинилися на такій формі, як *конкурс професійної майстерності серед учителів біології шкіл сільської місцевості*, який був орга-



нізований за сприяння пошукувача та декана природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, д. пед. н., професора, член-кореспондента НАПН України, Гриньової М. В. та викладачів кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна. На конкурс кожен бажаючий мав подати *резюме* та *есе* на тему «Чому я хочу брати участь у конкурсі» (відбірковий етап). У процесі заключного етапу кожен учитель біології презентував фрагмент відеоуроку та портфоліо (презентація). Разом з тим наголосимо, що цей конкурс був регіональним. Більше того, він організовувався у кожній області, у якій проводився педагогічний експеримент (організатори – департаменти освіти і науки обласних державних адміністрацій).

Очевидно, що тісна співпраця з кафедрою педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, науковою школою професора М. В. Гриньової «Саморегуляція як основа успішної педагогічної діяльності», науковою школою професора А. В. Ткаченка «Професійний розвиток і саморозвиток особистості в творчій спадщині А. С. Макаренка», науковою школою доцента О. Г. Жданової-Неділько «Створення сприятливого навчально-виховного середовища у вітчизняному освітньому закладі» дала можливість педагогічній спільноті вчителів біології шкіл сільської місцевості бути в курсі сучасних освітніх тенденцій у галузі природознавства, новинок у методиці навчання біології, інновацій на шляху до вдосконалення педагогічної майстерності вчителів, розвитку їхньої професійної компетентності. Постійне відвідування сайту кафедри (<http://pedmasterpnpu.webnode.com.ua/>) відіграє потужну інформаційну функцію: сайт досить динамічний, інформативний, містить інформацію про різні заходи, конференції, збірники наукових праць, семінари, екскурсії, що завжди відкриті для кожного вчителя, хто прагне до розвитку особистісного потенціалу та власної професійної компетентності.

Консультації, допомога та поради науково-педагогічних кадрів кафедри сприяли організації та підготовці *інформаційного блиц-збірника «Конференції місяця»*, які містили анонси різноманітних науково-практичних конференцій, Інтернет-конференцій, що плануються у різних освітніх установах, ВНЗ, електронних фахових виданнях, вимоги щодо написання та оформлення тез доповідей на конференції тощо. Наприклад, *інформаційний блиц-збірник «Конференції місяця: травень, 2016»* містив відібрану інформацію про наступні 12 конференцій: *Міжнародна науково-практична конференція «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXIII Каршинські читання), м. Полтава, 19–20 травня 2016 року; Всеукраїнський науково-практичний семінар «Сучасні технології викладання природничих дисциплін», м. Полтава, 20 травня 2016 року; III Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика», м. Полтава, 20–21 травня 2016 року; Міжнародна науково-практична конференція «Інновації партнерської взаємодії у системі інститутів со-*

*ціальної сфери», м. Ніжин, 5–6 травня 2016 року; II Міжнародна науково-практична конференція «Оздоровчі харчові продукти та дієтичні добавки: технології, якість та безпека», м. Київ, 12–13 травня 2016 року; Інформаційні технології в освіті, науці і техніці (ІТОНТ-2016), м. Черкаси, 12–14 травня 2016 року; Глобальні проблеми сучасності у контексті історико-філософського знання, м. Одеса, 15 травня 2016 року; XIII Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід проблеми (Техно Проф Інформ 2016)», м. Вінниця, 16–18 травня 2016 року; Міжнародна науково-технічна конференція «Поліграфічні, мультимедійні та web-технології», м. Харків, 16–20 травня 2016 року; Міжнародна науково-практична конференція «Природничі читання», м. Чернівці, 19–20 травня 2016 року; Міжнародна науково-практична конференція «Засоби і технології сучасного навчального середовища», м. Кіровоград, 20–21 травня 2016 року; XXVI Міжнародної науково-практична інтернет-конференція «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії», 30–31 травня 2016 року.*

Титульну сторінку інформаційного блиц-збірника «Конференції місяця», який розроблявся за допомогою програми Microsoft Office Publisher, зображено на рис. 1.

Реалізації етапів технології «ЗР» сприяв такий засіб розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості, як розробка виховних заходів [7]. Так, ця ідея знайшла своє втілення у процесі організації *конкурсу серед учителів біології шкіл сільської місцевості на кращу виховну годину* на досить поширену тему: «Твоє коріння – то землі основа, вода джерельна, пісня солов'я», який передбачав співпрацю вчителів і методистів РМО у процесі розробки, організації й проведення виховного заходу, та окреслював шлях до вчителя-креатора через застосування педагогічних інновацій. У цьому процесі найкраще проявився той факт, що координація є своєрідною професійною діяльністю з формування дійсних робочих зв'язків членів РМО, побудови взаємин між ними, що найкраще сприяють досягненню загального результату [1]. Ще одним із конкурсів, який було проведено на формувальному етапі експерименту був *конкурс «Ярмарок педагогічних інновацій: майстерність вчителя біології сільської школи»*, суть якого полягала у презентації та оцінюванні кращих інноваційних ідей при створенні дидактико-методичного забезпечення навчання біології у сільських школах: вчителі подавали власні розробки уроків, ігор, проектів, робочих зошитів, тематичних оцінювань, позакласних заходів, лабораторних робіт, тестових завдань, інтегрованих уроків, конспектів нетрадиційних уроків з біології та багато іншого. Переможці та кращі з робіт рекомендувалися конкурсною комісією до публікації у наукових і методичних збірниках, фахових виданнях, Учительському журналі (<http://teacherjournal.in.ua/>). Треба зазначити, що співпраця вчителів біології з Учительським

**Координація процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО**

Дата виходу—1 раз на місяць  
Випуск 5

# Інформаційний бліц-збірник «Конференції місяця»

ТРАВЕНЬ,  
2016

Шановні педагоги, науковці, дорогі друзі!

Редакційна колегія інформаційного бліц-збірника від усього серця щиро вітає вас із найсвітлішим весняним святом – Великоднем! Бажаємо вам добробуту, окриленого настрою, миру та злагоди у родині. Щоб цей прекрасний день подарував усім вам міцне здоров'я, любов, щастя та непохитну віру у кращий завтрашній день! Нехай радісні пасхальні дні стануть благодатним початком нових перемог і звершень на вашому життєвому шляху та у плідній педагогічній роботі.



Запрошуємо усіх бажаючих до участі у конференціях! Успіхів на науковій ниві!

Редакція інформаційного бліц-збірника пропонує всім бажаючим вчителям, здобувачам, методистам, молодим фахівцям, студентам, учням, науковцям та іншим зацікавленим особам взяти участь у роботі Міжнародних науково-практичних конференцій. Тематика заходів охоплює всі галузі педагогічних наук та спрямована на розвиток професійної компетентності педагогів. Конференції проходять як традиційно, так і дистанційно в різних містах України.



## У ЦЬОМУ ВИПУСКУ

Каришинські читання .....	2
Сучасні технології викладання природничих дисциплін .....	2
Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика .....	3
Інформаційні технології в освіті, науці і техніці .....	3
Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівця: методологія, теорія, досвід проблеми .....	4
Природничі читання .....	4

## ЗВЕРНІТЬ УВАГУ

- Правила написання тез
- Як опублікувати наукову статтю
- Що таке Scopus?



➤ Рис. 1. Титульна сторінку інформаційного бліц-збірника «Конференції місяця»

журналом відкривала можливості до участі у різноманітних конкурсах, які ним організовувалися. Наприклад, конкурси «Інтерактивна презентація», «Відео до уроку», «Веб-квести», «Шкільні постери та стіннівки», «Інфографіка» тощо.

Цікавим, інформативним і корисним виявився для вчителів біології шкіл сільської місцевості досвід проведення конкурсу «Педагогічні інновації», який щорічно організовує Державна установа «Науково-методичний центр інформаційно-аналітичного забезпечення діяльності вищих навчальних закладів «Агроосвіта» і є одним із заходів

реалізації Національної стратегії розвитку освіти на 2012–2021 роки ([http://www.agroosvita.com/pedagogichniy\\_dosvid](http://www.agroosvita.com/pedagogichniy_dosvid)). Зазначимо, що серед номінацій конкурсу враховується цикл дисциплін, до якого відноситься номінаційна робота. Безумовно, серед них є «Дисципліни циклу загальноосвітньої підготовки», за якою здійснюється підготовка студентів коледжів чи технікумів на базі 9 класів, і біологія є обов'язковою для вивчення. Саме тому на цьому конкурсі можна зустріти значну кількість матеріалів, розроблених викладачами біології, і які можуть бути використані вчителями біології

шкіл сільської місцевості у процесі навчання учнів 10–11 класів. Наголосимо, що кращий педагогічний досвід роботи викладачів поширюється у відкритому доступі, оскільки презентується у періодичних виданнях: журналі «Освіта. Технікуми, коледжі», збірниках «Проблеми освіти», «Організація навчально-виховного процесу», «Виховна робота в навчальних закладах», «Нові технології навчання», газеті «Освіта аграрна», доробки експонують на тематичних виставках і розміщують на сайті: <http://www.agroosvita.com>.

Організована зустріч з д. пед. н. Н. В. Кононец, неодноразовою переможницею цього конкурсу впродовж 2006–2016 років із роботами у різних номінаціях, дала змогу вчителям біології шкіл сільської місцевості ознайомитися з широким спектром навчально-методичних матеріалів, які зроблять освітній процес у сільських школах якіснішим та ефективнішим: електронні підручники й посібники, електронні лабораторні практикуми та зошити, освітні веб-сайти викладачів, підручники та навчальні посібники PDF, комп'ютерні тести, навчальне відео та відеолекції, мультимедійний супровід до уроків, досвід роботи викладачів, предметних комісій, методичного об'єднання молодих викладачів тощо.

**Висновки.** Загалом, застосовані нами форми координації процесу розвитку професійної компетентності вчителів біології шкіл сільської місцевості в умовах РМО на основі технології «ЗР» (інтерактивні інформаційні дошки, постійно діючий виїзний семінар-практикум «Секрети успіху роботи вчителя біології шкіл сільської місцевості», конкурс професійної майстерності серед учителів біології шкіл сільської місцевості, випуск інформаційного бліц-збірника «Конференції місяця», конкурс серед учителів біології шкіл сільської місцевості на кращу виховну годину, конкурс «Ярмарок педагогічних інновацій: майстерність вчителя біології сільської школи», зустрічі з науковцями різних освітніх установ) сприяли, з одного боку, розкриттю особи-

стісного потенціалу вчителя біології, його розвитку і професійній реалізації з метою успішної організації освітнього процесу в школі сільської місцевості, а з іншого – створенню *інноваційного середовища РМО* як комплексу взаємопов'язаних умов (у нашому дослідженні – обраних форм координації), що забезпечують неперервну освіту вчителя біології шкіл сільської місцевості, розвиток особистості педагога з інноваційно-творчим мисленням, його професійної компетентності. Компоненти цього середовища (суб'єктно-ресурсний, матеріально-технічний, ідейно-технологічний і соціально-психологічний) забезпечують постійне отримання вчителями нових знань, навичок їх побудови, можливість ефективної організації освіти впродовж усього життя, сприяють підвищенню рівня професійної компетентності вчителів, забезпечуючи консультативну й інформаційну підтримку, а також сприяють постійному вдосконаленню роботи РМО вчителів біології шкіл сільської місцевості на всіх її етапах (маркетинговий, консалтинговий, координаційний і моніторинговий супровід).

#### Список використаних джерел

1. Любченко, Н. В. Управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти: координаційний аспект : наук.-метод. посіб. / Н. В. Любченко ; за ред. Є. Р. Чернишовой // Ун-т менедж. освіти НАПН України. – Київ : ЦП «КОМПРИНТ», 2013. – 256 с.
2. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти / [Шоутен Т., Даниленко Л. І., Зайченко О. І., Софій Н. З.] ; за заг. ред. Л. Даниленко. – Київ : СГД ФО Парашин К. С., 2009. – 112 с. – (Всеукраїнський фонд «Крок за кроком»).
3. Муковіз, О. П. Дистанційне навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи: теорія та методика : монографія / О. П. Муковіз. – Умань : Видавництво «Сочинський М. М.», 2016. – 393 с.
4. Організація, планування та моніторинг діяльності районного (міського) методичного об'єднання / [уклад. : Байназарова О. О., Дегтярєва Г. А., Папернова Т. В., Покрова Л. Д., Шевченко Н. В.] – Харків : ХОІМІБО, 2005. – 120 с.
5. Перехейда, О. Стимулювання професійної майстерності педагога – важливий чинник управління / О. Перехейда // Рідна школа. – 2004. – №5. – С. 30–32.
6. Федірчик, Т. Д. Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Федірчик Тетяна Дмитрівна. – Чернівці, 2016. – 452 с.
7. Харченко, О. В. Розробка виховних заходів як засіб розвитку професійної компетентності вчителів біології / О. В. Харченко // Ресурсно-орієнтоване навчання в «ЗР»: доступність, діалог, динаміка : матер. всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (20–24 лютого 2017 р., м. Полтава). – Полтава : АКУП ПДАА, 2017. – С. 299–304. – Режим доступу : [http://acup.poltava.ua/?page\\_id=1942](http://acup.poltava.ua/?page_id=1942).

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 21.06.2017

**Харченко Е. В.** Экспериментальная проверка координационного процесса развития профессиональной компетентности учителей биологии школ сельской местности в условиях районных методических объединений.

**А** Автор описывает меры по осуществлению координации процесса развития профессиональной компетентности учителей биологии школ сельской местности в условиях районных методических объединений на основе технологии «ЗР» (раскрытие, развитие, реализация). Эти меры были введены на формирующем этапе педагогического эксперимента, который предусматривал проверку эффективности разработанной структурно-функциональной модели развития профессиональной компетентности учителей биологии школ сельской местности в условиях районных методических объединений.

**Ключевые слова:** координация; технология; учитель биологии; школа сельской местности; районное методическое объединение; семинар-практикум; конкурс

**Kharchenko O.V.** Experimental check of coordination process of development of professional competence of biology teachers of rural schools in regional methodological associations.

**С** Author of this article describes process of coordination of professional competence development of rural schools' biology teachers, joined in district methodological associations. This process was based on technology of "unlocking, development, actualization" technology were fulfilled at the forming stage of the pedagogical experiment. Aim of this stage were to check the effectiveness of the developed structural and functional model for the development of the professional competence of biology teachers in rural schools, joined in district methodological associations.

**Key words:** coordination; technology; biology teacher; rural school; district methodical association; workshop; competition





## НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ІНТЕРНЕТ-СЕМІНАР ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У МІЖКУРСОВИЙ ПЕРІОД ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

**А** Проаналізовані та узагальнені теоретичні основи питань організації та проведення науково-практичних семінарів (Інтернет-семінарів) у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічної освіти, представлено досвід кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти щодо проведення подібних заходів.

**Ключові слова:** науково-практичний Інтернет-семінар; педагоги професійної школи; підвищення кваліфікації; вебінар; електронний ресурс

**Постановка проблеми.** В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, переходу до ринкових відносин, динамічних змін на ринку праці, суспільство відчуває гостру потребу у конкурентоспроможних фахівцях з високим рівнем загальної і професійної культури. Це зумовлює зростання соціальних вимог до системи професійно-технічної освіти (ПТО), а тому вимагає подальшого вдосконалення всіх ланок підвищення кваліфікації педагогічних кадрів професійної школи, зокрема нових підходів до організації методичної роботи. Важливо сьогодні побудувати її так, щоб кожен педагог міг найповніше розкрити свої здібності і талант, набути навичок дослідницької діяльності, розвивати ініціативу та творчий пошук.

На нинішній день категорія педагогів із професійного навчання є однією з найбільш перевантажених соціально-професійних груп працюючих. У них нерідко не залишається часу і сил для того, щоб ознайомитись з новинками науково-педагогічної літератури, новітніми виробничими технологіями, передовим педагогічним досвідом, детально розібратися в ньому, тим більше, що впровадження нового завжди вимагає величезних додаткових витрат часу і зусиль.

Як показує практика, однією з важливих ділянок методичної роботи у системі ПТО є підготовка і проведення науково-практичних семінарів (конференцій), які у більшості установ профтехосвіти України поступово стають традиційними. Позитивне значення таких форм роботи полягає в тому, що вони сприяють підвищенню фахового рівня педагогів професійної школи, дають їм можливість глибше опанувати методи професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки учнів, отримати цінну інформацію з навчально-виробничих питань, обмінятися досвідом і налагодити корисні наукові контакти.

**Аналіз попередніх публікацій.** У ході аналізу нау-

ково-методичної літератури та практичного досвіду з'ясовано, що проблема організації та проведення науково-практичних семінарів (конференцій) у педагогічній теорії та практиці окремо майже не досліджувалась. Загальні теоретичні засади з основ планування і проведення подібних заходів частково представлено у звітних публікаціях методичних центрів як загальної середньої, так і професійно-технічної освіти України [1; 2]. Окремі визначення понять «науково-практичний семінар (Інтернет-семінар)» зустрічаються у публікаціях науковців Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти (БІНПО) [3; 5].

**Мета статті** – проаналізувати та узагальнити теоретичні основи питань організації та проведення науково-практичних семінарів (Інтернет-семінарів) у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів професійних навчальних закладів (ПНЗ), представити досвід кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін (МПО та СГД) БІНПО щодо проведення подібних заходів.

**Виклад основного матеріалу.** Науково-практичні семінари та конференції можуть бути міжнародними, всеукраїнськими, регіональними, міжгалузевими, міськими і в межах одного навчального закладу. Запорукою успіху науково-практичного семінару є детально розроблена програма і тематика виступів, своєчасне інформування зацікавлених організацій, установ та окремих науковців про її проведення. Тексти доповідей, повідомлень, виступів (а також відомості про автора), як правило, надсилаються заздалегідь до оргкомітету семінару, а на пленарних чи секційних засіданнях проходить їхнє заслуховування й обговорення.

Професійно-спрямовані науково-практичні семінари організовуються з урахуванням потреб педагогів професійної школи щодо ознайомлення з новітніми мето-

дичними та виробничими досягненнями науки і передового досвіду. Вони розраховані на глибоке вивчення актуальних і важливих проблем як у теоретичному, так і практичному плані. Під час семінарів можна проводити дискусії, диспути, ділові ігри, що сприяє набуттю педагогами ПНЗ досвіду творчої роботи.

Отже, *науково-практична конференція (семінар)* – це одна з форм методичної роботи у міжкурсовий період підвищення кваліфікації педагогів професійної школи, а також їх теоретичної та практичної підготовки на основі виявлення й узагальнення практичного педагогічного досвіду [5].

Тема конференції визначається заздалегідь (за 3–5 місяців). Тривалість її роботи – здебільшого – 1–2 дні. Основним підготовчим та організаційним органом конференції є оргкомітет, що формується із учених-фахівців, методистів, представників виробництва, педагогічних кадрів системи ПТО. Заслуховуються звіти керівників секцій, обговорюються й ухвалюються рекомендації конференції з даної проблеми.

Структура роботи науково-практичної конференції зазвичай така: *пленарне засідання*, на якому розглядаються основні питання даної проблеми. Із доповідями на пленарному засіданні виступають керівники органів освіти (міністр чи заступник міністра освіти, начальник відділу управління міністерства освіти, начальник управління освіти, завідувач відділом освіти, провідні науковці, вчені ВНЗ, педагоги-новатори, досвідчені викладачі професійно-теоретичної підготовки та майстри виробничого навчання); *робота в секціях*: планується 4–5 секцій з окремих напрямків вирішення даної проблеми. На секційних засіданнях педагогіки обмінюються досвідом роботи, спостерігають й обговорюють заняття з професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки, вносять конкретні пропозиції щодо ефективного розв'язання обговорюваного питання.

На підсумковому пленарному засіданні заслуховують звіти керівників секцій, обговорюють і приймають рекомендації науково-практичної конференції з даної проблеми.

Цікавим є досвід науковців і педагогів-практиків Республіки Білорусь, які визначають науково-практичну конференцію як форму спільної діяльності вчених, педагогів та учнів. Головна її мета – узагальнення, ознайомлення та пропаганда кращого досвіду роботи, формування власної, дослідницької та науково-методичної позиції, навичок ведення, рекомендацій щодо вдосконалення даного напрямку діяльності педагогічного колективу, проведення експериментальної роботи з навчально-виробничої проблематики. Визначальними рисами конференції є: численний склад учасників; наявність учасників, запрошених з інших ПНЗ, вищих навчальних закладів, наукових установ; всебічне висвітлення проблеми. Практична частина конференції реалізується в секціях і складається з перегляду фрагментів навчальних занять «вживу», на відео, моделювання навчальних занять, демонстрації прийомів, методів, засобів, технологій навчання. Як правило, тематика науково-практичних конференцій визначається найактуальнішими професійно зорієнтованими проблемами та пов'язана з практичною діяльністю установи освіти [4].

У зв'язку з інтенсивним розвитком інформаційно-ко-

мунікаційних технологій на сьогоднішній день є змога проводити науково-практичні семінари у режимі онлайн – так звані Інтернет-семінари або вебінари. Це різновид веб-конференції, що проходить у режимі реального часу, зв'язок між учасниками якої підтримується за допомогою спеціального програмного забезпечення, що може бути встановлене на комп'ютері кожного учасника конференції, або за допомогою веб-сервісу. Нині існують як безкоштовні, так і платні сервіси (платформи) для проведення даного типу заходів. Щоб використовувати дані сервіси, достатньо перейти за відповідною URL-адресою.

Викладач, який проводить Інтернет-семінар (модератор), має можливість демонструвати слайдові презентації у форматі MS PowerPoint, організувати голосування та опитування, що дозволяє забезпечити взаємодію між учасниками вебінару та викладачем. Пусті слайди презентацій можуть слугувати своєрідною електронною дошкою для коментарів, на якій всі учасники вебінару мають змогу залишати будь-які примітки та коментарі щодо проблемних питань. Вебінари надають можливість організувати міні-чат у режимі реального часу та підтримують як групове (повідомлення можуть бачити всі учасники вебінару), так і приватне спілкування.

За наявності веб-камери, мікрофона та колонок може відбуватися відео- та аудіозв'язок між викладачем (модератором) та учасниками вебінару. Ведучий може надати право говорити будь-якому учаснику вебінару. Деякі сервіси надають можливість запису вебінару та розміщення його в мережі Інтернет для подальшого перегляду будь-яким користувачем мережі. Вебінари можуть бути корисні як для обговорення актуальних питань навчального-виробничого та науково-методичного характеру, так і, наприклад, для організації віртуальних засідань методичних об'єднань, що на сьогоднішній день активно впроваджується окремими навчально-методичними центрами ПТО (Чернігівський, Дніпропетровський, Полтавський). Функція запису вебінару може бути корисною у випадку відсутності на засіданні окремих членів колективу.

Багаторічний досвід проведення науково-практичних семінарів професійної спрямованості різних видів має кафедра методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін (МПО та СГД) БІНПО.

У 2012 р. кафедрою була створена перша постійно діюча Інтернет-конференція на платформі <http://heglnet.org> «Сучасний урок у професійній школі: здобутки та перспективи». Матеріали даної конференції були структуровані за розділами – професійно-теоретична та професійно-практична підготовка із зазначенням професії. Як показала практика, дана конференція була актуальною і користувалась популярністю в педагогічних колах, про що свідчить шкала відвідувань платформи у кількості понад 12000 за період з 2012 по 2014 роки.

У зв'язку з цим, кафедрою МПО та СГД було прийнято рішення продовжити роботу у заданому напрямку на базі БІНПО. У 2015/2016 роках було проведено два міжнародних Інтернет-семінари, у роботі яких брали участь педагоги Республіки Казахстан, Республіки Білорусь, Республіки Молдова, Німеччини, 24 областей України та м. Києва.

Мета семінарів – обговорення організаційно-мето-

дичних засад професійної підготовки фахівців за сучасними моделями навчання, підвищення інноваційних можливостей освітнього процесу в ПНЗ, визначення пріоритетів розвитку доступності, якості та ефективності професійної підготовки фахівців для автотранспортної галузі та ресторанного господарства.

На кафедрі МПО та СГД створено сайт <http://methodica.inf.ua>, на якому містяться матеріали Інтернет-семинарів професійної спрямованості:

«Інноваційні технології при підготовці фахівців автотранспортної галузі» – <http://methodica.inf.ua/index1.htm> (дата створення – квітень 2015 р.), кількість розміщених матеріалів – понад 100;

«Інноваційні технології при підготовці фахівців ресторанного господарства» – <http://methodica.inf.ua/index2.htm> (дата створення – квітень 2016 р.), кількість розміщених матеріалів – понад 170.

На сайті також є посилання на попередні заходи кафедри:

«Інноваційні технології при підготовці кваліфікованих робітників будівельної галузі» – <http://hegelnet.org/building> (листопад 2014 р.);

Електронні видання кафедри МПО та СГД – <http://methodica.inf.ua/ev.htm> (2017 р.).

Матеріали зазначених вище науково-практичних семінарів викладачі кафедри постійно використовують у процесі проведення занять на курсах підвищення кваліфікації з метою професіоналізації змістових модулів. Досвід роботи свідчить про те, що даний ресурс є ефективним для застосування при проведенні семінарських і практичних занять, а також у ході самостійної роботи слухачів. Посилання на електронний ресурс кафедри включені в електронні навчальні комплекси, що розроблені співробітниками кафедри для всіх категорій слухачів.

Кількість відвідувань семінару «Інноваційні технології при підготовці фахівців автотранспортної галузі» з квітня 2015 року – понад 1000.

Кількість відвідувань семінару «Інноваційні технології при підготовці фахівців ресторанного господарства» з квітня 2016 року – понад 1300. Перегляд сторінок електронного ресурсу біля 7000. За матеріалами даного науково-практичного семінару підготовлено збірник (обсяг – 360 с.), авторами якого є понад 70 учасників семінару.

*Силаєва І. Є., Кулішов В. С. Научно-практический интернет-семинар как инновационная форма методической работы в межкурсовой период повышения квалификации педагогических кадров системы профессионально-технического образования.*

А Проанализированы и обобщены теоретические основы вопросов организации и проведения научно-практических семинаров (Интернет-семинаров) в системе повышения квалификации педагогических работников профессионально-технического образования, представлен опыт кафедры методики профессионального образования и социально-гуманитарных дисциплин Белогорского института непрерывного профессионального образования о проведении подобных мероприятий.

**Ключевые слова:** научно-практический Интернет-семинар; педагоги профессиональной школы; повышение квалификации; вебинар; электронный ресурс

*Silayeva I. Y., Kulishov V. S. Scientific and practical online-seminar as innovative form of methodical work in the period between the courses of certification training pedagogical staff the system of vocational education.*

Б The theoretical foundations of the arranging and conducting scientific and practical seminars (online seminars) in the system of certification training of pedagogical employees of vocational education are analyzed and summarized in the article and the experience of department of methods of professional education and social and human sciences of Bilotserkivsky Institute of lifelong professional education as for conducting similar events is also represented.

**Key words:** scientific and practical online-seminar; teachers of vocational school; certification training; webinar; electronic resource

З урахуванням кількості слухачів, що застосовують електронний ресурс кафедри у процесі підвищення кваліфікації, аудиторія користувачів веб-семинарів є достатньо великою, а ефективність роботи – високою.

Кафедра МПО та СГД ставить за мету продовжити діяльність у даному напрямку і зосередитись на таких ключових позиціях:

– у жовтні-листопаді 2017 року провести Міжнародний науково-практичний Інтернет-семинар «Інноваційні технології при підготовці фахівців електрогазозварювальної галузі»;

– постійно працювати над розширенням географії учасників науково-практичних Інтернет-семинарів;

– залучати до участі у даних заходах провідних фахівців за галузевим спрямуванням, учених-методистів, представників регіональних НМЦ, педагогів-практиків;

– постійно поповнювати новими надходженнями діючі Інтернет-семинари;

– активізувати роботу на форумі щодо обговорення актуальних питань науково-методичного та навчально-виробничого характеру;

– популяризувати даного типу роботу у провідних наукових і фахових виданнях України і зарубіжжя.

**Висновок.** Отже, інтенсивний розвиток інформаційних технологій змінює сучасний світ, змінюються форми спілкування людей. Мережеві спільноти або об'єднання педагогів – це нова форма організації професійної діяльності в мережі. Основною метою даних спільнот є надання можливості самореалізації через спільну мережеву практичну діяльність, створення єдиного інформаційного педагогічного ресурсу та обмін досвідом.

#### Список використаних джерел

1. Гонголь, Н. В. Практичне керівництво з упровадження компетентнісно орієнтованого підходу до організації методичної роботи в сучасному навчальному закладі / упор. Н. В. Гонголь. – Ярмолинці, 2010. – 44 с.
2. Інноваційні форми науково-методичної роботи із педагогічними працівниками / упор. Гладка Н. М. – Черкаси : Вид-во Черкаського обл. ін-ту післядипл. освіти пед. працівн., 2011. – 88 с.
3. Методика професійного навчання : метод. посіб. / І. Є. Силаєва, С. С. Шевчук, С. О. Заславська. – Донецьк : ІПО ІПН УМО, 2013. – 292 с.
4. Формы методической работы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sch94.minsk.edu.by/main.aspx?guid=74651>.
5. Шевчук, С. С. Традиції та інновації у діяльності методичної служби професійної школи : метод. посіб. / С. С. Шевчук – Донецьк : ІПОІПН УМО, 2011. – 120 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 25.06.2017.





## ОСОБЛИВОСТІ КОМПЛЕКСНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО І ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ТА КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ

**А** Обґрунтовано організаційне забезпечення навчально-професійного розвитку людських ресурсів машинобудівного підприємства, яке базується на комплексній організації професійного та виробничого навчання і контролю знань, і надає можливість сформулювати ефективну систему внутрішньофірмової освіти, що, у свою чергу, розширює можливості працівника у професійному виконанні своїх обов'язків і призведе до підвищення конкурентних переваг машинобудівних підприємств.

**Ключові слова:** професійне навчання; виробниче навчання; система внутрішньофірмової освіти; підприємство; контроль знань

**Актуальність проблеми.** Перед кожним машинобудівним підприємством стоїть проблема формування системи професійного та виробничого навчання. Це обумовлено швидкістю процесу старіння професійних знань і навичок за умов прискорення науково-технічного прогресу. Отже, однією з головних функцій стратегічного управління людськими ресурсами машинобудівного підприємства є організація їхнього професійного та виробничого навчання. Працівникові необхідно неперервно підвищувати свій професійний рівень шляхом освоєння теоретичної частини професії та набуття практичних навичок. Професійне та виробниче внутрішньофірмове навчання сприяє розвитку людських ресурсів машинобудівного підприємства.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Питанням щодо формування ефективної системи внутрішньофірмової освіти присвячені наукові роботи багатьох учених, зокрема: О. Амосова, О. Ареф'євої, М. Армстронга, Д. Богині, Н. Гавкалової, О. Грішної, Г. Дмитренко, Г. Дудукало, А. Колот, А. Штангрет та ін.

Проте питання комплексної організації професійного та виробничого навчання і контролю знань залишаються недостатньо дослідженими і розробленими як з позиції теорії, так і з точки зору впровадження конкретних заходів у діяльність машинобудівних підприємств. Зокрема, потребують удосконалення і подальшого розвитку організаційне забезпечення навчально-професійного розвитку особистості, технологія організації дослідно-навчального комплексу на машинобудівному підприємстві тощо.

Актуальність, теоретична і практична значущість вказаних питань зумовили вибір теми, мету і завдання статті.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.** Основою формування організаційного забезпечення навчально-професійного розвитку людських ресурсів машинобудівного підприємства є науково-практичний підхід до комплексної організації професійного і виробничого внутрішньофірмового навчання та контролю знань, що враховує соціально-економічні й соціально-психологічні характеристики людських ресурсів машинобудівного підприємства та надає можливість сформувати ефективну систему внутрішньофірмової освіти, що підвищить мотиваційні стимули та надасть можливості працівникові професійніше виконувати свої обов'язки, а також призведе до підвищення конкурентних переваг машинобудівних підприємств.

**Метою** формування організаційного забезпечення

навчально-професійного розвитку людських ресурсів машинобудівного підприємства є підвищення рівня навчально-професійного розвитку людських ресурсів машинобудівного підприємства.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Суб'єктами, котрі беруть участь у професійному та виробничому навчанні є ПТНЗ, інші машинобудівні підприємства та ВНЗ.

Підвищення кваліфікації людських ресурсів машинобудівного підприємства можливе за урахування їх соціально-економічних і соціально-психологічних характеристик, що розкривають усю різноманітність непомітних процесів у структурі регуляції індивіда і підприємства за допомогою використання певних принципів.

По-перше, до схеми відносин із машинобудівним підприємством залучається людина, що не відповідає рівню інтересів самого підприємства, яка не сприймає його правила та норми, а, отже, може отримати відмову правління від цього машинобудівного підприємства. По-друге, ступінь важливості взаємозв'язку інтересів машинобудівного підприємства та особистості в процесі спільної діяльності при формуванні комплексної організації професійного і виробничого внутрішньофірмового навчання розкривається за допомогою високого рівня самоврядування на підприємстві та саморегуляції особистості. По-третє, необхідно дотримуватися принципів соціально-психологічної цілісності в процесі формування комплексної організації. Сутність цих процесів залежить від динаміки та наповненості мотивів, соціальних установок і потреб індивіда. Спостерігається певна взаємозалежність і взаємозв'язок інтересів людини, яка є членом спільної діяльності з підприємством. Рівень включеності людини у спільну діяльність впливає на процеси активізації, адаптації та актуалізації особистості, що пов'язані між собою. Оцінка цього рівня виконується шляхом ранжування потреб, мотивів, інтересів, цінностей за їх пріоритетністю та значущістю із застосуванням порівняння.

До основних принципів комплексної організації професійного і виробничого внутрішньофірмового навчання відносяться такі: неперервності, багатоаспектності, оптимальності, відповідності, комплексності, взаємозв'язку із загальною системою неперервної професійної освіти, добровільності, системності та інтегративності [1].

Принцип неперервності навчання охоплює сприяння спадковості й цілісності у вихованні, зміни його на процес із тривалістю у життя людини. Природне поєднання, відповідність змісту навчання та виховання підкреслює

їх неподільність, що сприяє формуванню цілісної та глибоко розвинутої особистості.

Цей принцип систематизуючий і забезпечує для кожного працівника вдосконалення, постійний розвиток та творче оновлення протягом усього життя, а, отже, сприяє розвитку машинобудівного підприємства.

Принцип багатоаспектності реалізується у сполученні культурологічного, соціального, психологічного, освітнього та виховного аспектів.

Принцип оптимальності передбачає вибір найкращого варіанту схеми діяльності в певному визначеному випадку, тобто оптимального варіанту сутності форм, засобів, методів навчання, структурованого нормування зусиль, витрат часу, майстерного регулювання та стимулювання дій безпосередньо навчального процесу, організацію найкращих умов діяльності (морально-психологічних, гігієнічних, навчально-матеріальних, естетичних), оперативного обліку та контролю навчальної роботи. Таким чином, принцип оптимальності наголошує на необхідності досягнення не лише дещо кращого за раніший, а саме максимально ймовірного, найкращого з точки зору ситуації, що склалася – оптимального рівня, кожним елементом організації праці людських ресурсів.

Принцип відповідності навчання професійним особливостям вимагає того, щоб зміст, форми і методи організації навчання відповідали рівню професіоналізму людських ресурсів машинобудівного підприємства.

Принцип комплексності базується на розробленні особливого підходу до викладання матеріалу з урахуванням культурологічного аспекту, а також створення цілісного освітнього простору (ПТНЗ, машинобудівні підприємства та ВНЗ), у якому відбувалося б становлення особистості, здатної до професійного розвитку.

Принцип взаємозв'язку із загальною системою неперервної професійної освіти відбувається шляхом узгодження сутності та коригування навчальної діяльності різних ступенів освіти, що працюють, продовжуючи попередні й окреслюють процес підготовки людських ресурсів до ймовірного переходу і наступних ступенів. Із цією метою модернізується система підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників, а також оптимізується система післядипломної освіти.

Принцип добровільності є одним із головних принципів, бо працівник повинен виражати щире бажання прийняти роль у своєму навчально-професійному розвитку на машинобудівному підприємстві.

Принцип системності звертає увагу на логіку науки, а також особливості пізнавальної діяльності, що формуються під впливом існуючого професійного рівня працівника. Баується на системності роботи керівника, який координує навчання, а також системності у роботі тих, хто навчається.

Принцип інтегративності з наукою і виробництвом охоплює: неперервне вдосконалення системи навчання, дослідження сталих здобутків науки, базуючись на актуальних досягненнях культури, науки та техніки; підсилення світоглядних функцій навчання. Оскільки об'єднання навчання з виробництвом – засіб всебічного розвитку людських ресурсів машинобудівного підприємства, також воно сприяє досягненню економічного ефекту.

Формування комплексної організації професійного і виробничого внутрішньофірмового навчання розглядається у певних аспектах.

Маркетинговий аспект охоплює рівень оптимізації взаємодії людських ресурсів машинобудівного під-

приємства і зовнішніх контактних груп, скеровує професійне і виробниче внутрішньофірмове навчання до задоволення потреб і інтересів працівників і керівництва машинобудівного підприємства, а також забезпечує зворотний зв'язок із ВНЗ, ПТНЗ та іншими промисловими підприємствами.

Економічний аспект розглядає зв'язок стратегічних завдань машинобудівного підприємства з матеріальними інтересами працівників щодо організації професійного і виробничого внутрішньофірмового навчання, їхнє матеріальне стимулювання з метою досягнення кінцевих результатів.

Організаційний аспект розглядає побудову професійного і виробничого внутрішньофірмового навчання, що потребує коригування всіх управлінських, виробничих функцій, і відповідальності людських ресурсів, спрямованих на досягнення стратегічних цілей машинобудівного підприємства.

Соціально-психологічний аспект охоплює форми та методи стимулюючого впливу на побудову професійного і виробничого внутрішньофірмового навчання, що зумовлюється соціальною зрілістю людських ресурсів, можливістю їхнього професійного зростання; авторитетом керівництва.

Організаційне забезпечення навчально-професійного розвитку людських ресурсів машинобудівного підприємства поєднує у собі організацію професійного навчання й організацію виробничого навчання.

Організація професійного навчання формує подання про еталон професіонала та поняття неперервного навчально-професійного зростання.

Еталоном професіонала є індивідуальне бачення поведінки та психологічних властивостей працівника, яке допомагає ефективному здійсненню професійної діяльності. За допомогою еталона професіонала визначається рівень задоволеності результатами роботи та собою, оцінка подій, що відбуваються, реалізується обрання стилю поведінки.

Протиріччя між еталоном професіонала та образом «Я» є ключовим протиріччям, яке сприяє розвитку особистості. Стереотипність схематизованого еталона професіонала робить неможливо повноцінну інтеграцію особистісного досвіду, а професійне становлення за таких умов акумулює перешкоди для особистісного розвитку. Тобто, розвиток особистості можливий тільки за наявності індивідуалізованого (прийнятого особистістю, згідно з її індивідуальними особливостями) еталона професіонала.

Цінність неперервного навчально-професійного зростання дуже важлива, адже воно сприяє вдосконаленню, постійному розвитку кожного працівника, його творчому оновленню, що, в свою чергу, забезпечує розвиток машинобудівного підприємства. Неперервне навчання – навчання, всеохопне за повнотою, індивідуалізоване за спрямованістю, темпами та часом, що реалізує можливість і право кожного працівника у здійсненні особистої програми щодо його отримання та збагачення.

Неперервне навчально-професійне зростання забезпечує: вільне обрання програми навчання і гнучку реакцію до кон'юнктури ринку інтелектуальної роботи; сприяння умов для реалізації прав працівників і потреб країни в модернізації та неперервному поширенні загальноосвітніх і професійних знань з огляду на базу новітніх технологій; перспективу дієвої інтеграції з ВНЗ, ПТНЗ та іншими промисловими підприємствами; цілісність підготовки, фундаментальність і направленість на

особистість працівника; перспектива інтеграції у світові і європейські простори.

Неперервне навчально-професійне зростання реалізується шляхом: формування інтегрованих навчальних програм і планів; організації наступності сутності та координації навчальної діяльності різних рівнів освіти, що виступають продовженням попередніх і окреслюють підготовку працівників до ймовірного переходу на наступні рівні, а також підвищення кваліфікації та перепідготовки; формування інтегрованих навчальних програм і планів післядипломної освіти; опрацювання індивідуальних модулів навчальних програм різних рівнів складності, зважаючи на конкретні потреби; оптимізації системи післядипломної освіти, базуючись на відповідних стандартах вищої освіти; організації та розвитку навчально-науково-виробничих комплексів багаторівневої підготовки фахівців; запровадження та розвитку дистанційної освіти; акумулювання здібностей і потреб працівника до самонавчання [4].

Автором запропонована ідея створення системи неперервної внутрішньофірмової освіти, що полягає у взаємозв'язку з іншими промисловими підприємствами, ВНЗ і ПТНЗ, яка буде основою неперервного навчально-професійного розвитку людських ресурсів машинобудівних підприємств.

Співробітництво з іншими машинобудівними підприємствами надасть можливість отримання передового досвіду шляхом проходження підвищення кваліфікаційної підготовки, стажування тощо.

Співробітництво з ВНЗ, що готують фахівців для машинобудівних підприємств надасть можливість залучення педагогічних працівників для підвищення теоретичного і практичного рівня людських ресурсів, а також використання за необхідністю лабораторій, навчальних центрів тощо.

Співробітництво з ПТНЗ з пріоритетним напрямом підготовки кваліфікованих робітників із машинобудування надає можливість машинобудівним підприємствам підвищувати в більшій мірі практичний досвід людських ресурсів шляхом додаткового навчання тощо.

Необхідною умовою процесу організації системи неперервної внутрішньофірмової освіти є проведення контролю знань професійної та виробничої підготовки

безпосередньо на машинобудівному підприємстві.

У результаті виконується мета підвищення професійного рівня людських ресурсів і дотримується необхідна умова економічності процесу для машинобудівного підприємства, яке запроваджуватиме цю освіту з метою підвищення своїх конкурентних переваг.

**Висновки з даного дослідження.** Професійне та виробниче навчання спрямоване на забезпечення самореалізації людських ресурсів, формування їх високого кваліфікаційного рівня, виробничого потенціалу, який має посідати важливе місце у технологічному оновленні виробництва, впровадженні у практику досягнень інноваційних технологій тощо.

Нові завдання у XXI столітті вимагають широкомасштабного застосування інноваційних технологій. Сучасна людина має вміти швидко та гнучко адаптуватися до динамічних змін життя, модернізації інформації та колосальних темпів її акумуляції.

**Перспективи подальших розвідок.** Навчально-виробничі програми неодмінно повинні включати не тільки отримання обсягу навичок, умінь і знань, але й формування такої компетенції, як навчання на практиці використовувати отримані знання.

#### Список використаних джерел

1. Армстронг, М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг. – СПб.: Питер, 2007. – 832 с.
2. Баластрик, Л. О. Проблеми удосконалення організаційно-економічного механізму управління підприємством / Л. О. Баластрик, Л. В. Транченко // Теоретичні та прикладні питання економіки. – 2005. – Вип. 7. – С. 188–195.
3. Власов, В. Г. Проблемные ситуации на уроках производственного обучения / В. Г. Власов. – Москва: Высшая школа, 1974. – 232 с.
4. Гавкалова, Н. Л. Економіка знань: формування та пріоритети розвитку / Н. Л. Гавкалова // Управління розвитком. – 2008. – № 9. – С. 4–5.
5. Жарінова, А. Г. Інформація, знання і креативність як основні ресурси інтелектуального капіталу / А. Г. Жарінова // Актуальні проблеми економіки. – 2010. – № 10. – С. 6–11.
6. Карпов, В. В. Психолого-педагогические основы многоступенчатой профессиональной подготовки: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» [Текст] / В. В. Карпов. – СПб., – 1992. – 52 с.
7. Лук'янова, Л. Б. Провідні особливості навчання дорослих / Л. Б. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – Київ – Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2009. – Вип. 1. – С. 72–79.
8. Никулина, А. С. Активные формы и методы обучения и их применение в учебном процессе школ и ПТУЗ / А. С. Никулина. – Донецк: ИПОИПР, 2002. – 184 с.
9. Ничкало, Н. Г. Професійне навчання дорослого населення: теоретико-методологічні засади [Текст]: монографія / [Ничкало Н. Г., Радкевич В. О., Щербак О. І. та ін.]. – Кировоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 266 с.
10. Штангрет, А. М. Формування економіки знань в Україні: характеристика, оцінка та моделювання [Текст]: монографія / А. М. Штангрет. – Львів: Укр. акад. друкарства, 2011. – 248 с.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 04.07.2017.

**Фандеева А. Е. Особенности комплексной организации профессионального и производственного обучения и контроля знаний.**

**А** Обосновано организационное обеспечение учебно-профессионального развития человеческих ресурсов машиностроительного предприятия, которое базируется на комплексной организации профессионального и производственного обучения и контроля знаний, и предоставляет возможность сформировать эффективную систему внутрифирменного образования, что, в свою очередь, расширяет возможности работника в профессиональном выполнении своих обязанностей и приведёт к повышению конкурентных преимуществ машиностроительных предприятий.

**Ключевые слова:** профессиональное обучение; производственное обучение; система внутрифирменного образования; предприятие; контроль знаний

**Fandieieva A. Ye. Features of complex organization of professional training, in-service training and knowledge control.**

**S** The article substantiates the organizational support of the educational and professional development of human resources of a machine-building enterprise, which is based on the complex organization of professional training, in-service training and knowledge control, and provides an opportunity to form an effective system of corporate education, which in turn enhances the worker's potential of professional discharging of his functions, and will lead to an increase of the competitive advantages of the machine-building enterprises.

**Key words:** professional training; in-service training; system of corporate education; enterprise; knowledge control





УДК 378(438)



Grabowiec Anna

## KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W POLSCE – OD PRZESZŁOŚCI DO TERAŹNIEJSZOŚCI

**A** W artykule autorka przedstawia system kształcenia nauczycieli od czasu odzyskania przez Polskę niepodległości po czasy współczesne. Ukazuje instytucje przygotowujące kandydatów do zawodu nauczyciela, realia ich funkcjonowania, zasady rekrutacji kandydatów oraz wybrane zagadnienia dotyczące przebiegu nauki. Autorka zwraca również uwagę na mankamenty obecnego systemu i konieczność zmian.

**Słowa kluczowe:** kształcenie; kształcenie nauczycieli; system kształcenia; standardy kształcenia

**Wstęp.** Dynamika zmian zarówno cywilizacyjnych, jak i społeczno-kulturowych sprawia, że zawód nauczyciela jest dziś zawodem szczególnie ważnym, odpowiedzialnym i trudnym. Od nauczyciela w dużym stopniu zależy, jaką drogę w dorosłym życiu wybiorą jego wychowankowie. Jest on odpowiedzialny przed całym społeczeństwem za kształcenie i wychowanie młodego człowieka.

Czynnikiem niezwykle ważnym dla jakości, a co za tym idzie efektów pracy nauczyciela, jest niewątpliwie właściwe przygotowanie do tego zawodu. Dlatego kwestia zapewnienia skutecznego systemu kształcenia i ustawicznego rozwoju zawodowego nauczycieli znajduje się wśród priorytetów polityki edukacyjnej wszystkich krajów europejskich [6, c. 11].

**System kształcenia nauczycieli w Polsce od 1918 roku.** Obecny system kształcenia nauczycieli w Polsce jest następstwem wielu wcześniejszych przemian i doświadczeń. Niewątpliwie priorytetową rolę w zakresie tworzenia systemu kształcenia nauczycieli dla potrzeb polskiego szkolnictwa odegrała Komisja Edukacji Narodowej, powołująca do życia stan nauczycielski, nazywany stanem akademickim. *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego* są pierwszymi zapisami zapewniającymi zawodowi nauczycielskiemu wysokie wykształcenie oraz odpowiednią rangę i uznanie społeczne. Kształcenie przyszłych nauczycieli odbywało się w utworzonych w ramach uniwersytetów «Seminariach kandydatów stanu akademickiego» i obejmowało między innymi poznawanie nowych metod nauczania i hospitowanie lekcji. W sposób szczególny został potraktowany nauczyciel szkoły parafialnej, w zakres którego kompetencji miały wchodzić umiejętności pedagogiczne i metodyczne, takie jak np. rozbudzanie zainteresowań uczniów czy dostosowanie metod nauczania do ich poziomu. Kandydatów na nauczycieli szkół parafialnych kształciły pozauniwersyteckie seminaria nauczycielskie [15, c. 177–178; 9, c. 23–26].

Po odzyskaniu niepodległości system kształcenia na-

uczycieli zainicjowany został wydanym w 1919 roku *Dekretem o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim*. Dokument ten normował i ujedynolcał organizację szkolnictwa dla nauczycieli na terenie całego kraju. Na jego mocy tymczasowo powołano do życia Seminarium Nauczycielskie, jako podstawową formę kształcenia kandydatów na nauczycieli w szkołach powszechnych. Nauka w seminarium trwała co najmniej pięć lat i kończyła się egzaminem nauczycielskim, zwanym również egzaminem dojrzałości. Przez pierwsze trzy lata słuchacze zdobywali wykształcenie ogólne, a przez kolejne dwa – przygotowanie pedagogiczne. Przy seminariach tworzone szkoły ćwiczeń, w których kandydaci odbywali praktyki pedagogiczne [2, c. 59–60; 9, c. 33].

Z czasem najbardziej postępowi pedagodzy i działacze oświatowi zaczęli głosić potrzebę jednolitego kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym. Walczono o wyższe wykształcenie nauczycieli niezależnie od typu i szczebla szkoły. Niestety w przypadku nauczycieli szkół powszechnych, których kształciły seminaria nauczycielskie, udało się jedynie powołać dwuletnie pedagogia i zorganizować wyższe kursy nauczycielskie.

W 1932 roku uchwalona przez Sejm ustawa szkolna zlikwidowała seminaria nauczycielskie, utrzymała pedagogia i powołała do życia trzyletnie licea pedagogiczne (po czteroletnim gimnazjum). Zadaniem liceów pedagogicznych było przygotowanie do pracy nauczycieli niższych klas szkoły powszechnej. Rekrutację przeprowadzano w oparciu o egzamin wstępny. Słuchacze poza wiedzą ogólną, będącą przedmiotem nauczania szkolnego, wyposażani byli w wiedzę i umiejętności psychologiczno-pedagogiczne, niezbędne w pracy w szkole. Kandydatów na nauczycieli szkół średnich przygotowywały uniwersytety. Początkowo kształciły ich jedynie w zakresie merytorycznym w przedmiotach kierunkowych, a przygotowanie pedagogiczne kandydat mógł zdobyć w Państwowym Instytucie Pedagogicznym. Kwalifikacje nauczyciela szko-

ły średniej uzyskiwało się przez złożenie państwowego egzaminu nauczycielskiego. W późniejszym okresie niektóre uniwersytety podjęły pedagogiczne przygotowanie kandydatów bezpośrednio w ramach organizacyjnych uczelni, powołując tzw. Studia Pedagogiczne. Świadczenie ukończenia studium po odbyciu przez słuchacza pozytywnie ocenionej, dwuletniej praktyki nauczycielskiej, zwalniało z egzaminu państwowego [16, c. 179; 2, c. 104–105].

Po drugiej wojnie światowej kwestia kształcenia nauczycieli była jednym z najważniejszych i jednocześnie najtrudniejszych problemów w polityce oświatowej Polski. Od pierwszych dni organizowania szkolnictwa odczuwalny był brak kadr nauczycielskich, co wynikało między innymi ze zniszczenia polskiej inteligencji (w tym właśnie nauczycieli), przerwy w kształceniu nauczycieli w okresie okupacji oraz zatrudniania kadr nauczycielskich w administracji państwowej. Te poważne braki kadrowe sprawiły, że początkowo najprostszą formą uzyskania kwalifikacji nauczycielskich były kursy pedagogiczne. Dla absolwentów liceów – sześciotygodniowe i trzymiesięczne, dla absolwentów szkoły powszechnej – sześciomiesięczne [7, c. 123–124; 2, c. 196].

W roku 1947/48 ukształtowało się ostatecznie liceum pedagogiczne, które przygotowywało nauczycieli przedszkół, szkół podstawowych oraz innych placówek oświatowych. Słuchaczami zostawali absolwenci szkoły podstawowej na podstawie wyniku egzaminu wstępnego. Nauka trwała początkowo cztery, a następnie pięć lat. Uczniowie po zdaniu egzaminu dojrzałości mieli prawo ubiegać się o przyjęcie na studia, jak również uzyskiwali kwalifikacje do nauczania określonego przedmiotu w konkretnym typie szkoły. Licea te funkcjonowały do końca lat 60-tych [4, c. 24].

Badania dotyczące efektywności pracy absolwentów liceów pedagogicznych ukazały pewne braki w ich przygotowaniu. W celu poprawy takiego stanu rzeczy powołano w 1954 roku dwuletnie Studium Nauczycielskie, w którym kształcono nauczycieli specjalistów klas V – VII. W latach siedemdziesiątych szkoły te zlikwidowano, a część z nich przekształcono w Wyższe Szkoły Nauczycielskie [5, c. 188–189].

Radykalne zmiany w kwestii kształcenia nauczycieli w Polsce wprowadziło wejście w życie ustawy z dnia 27 kwietnia 1972 roku, nazywanej *Kartą Praw i Obowiązków Nauczyciela*. Artykuł 10 tej ustawy stwierdzał, że «na stanowisko nauczyciela lub wychowawcy może być powołana osoba, która ukończyła studia w szkole wyższej kształcącej nauczycieli albo w innej szkole wyższej i posiada przygotowanie pedagogiczne uzyskane podczas studiów lub na kursie» [13]. Dokument wyraźnie określał konieczność wyższego wykształcenia wszystkich nauczycieli.

Wprowadzenie *Karty Praw i Obowiązków Nauczyciela* pociągnęło za sobą zmiany w pedagogicznym kształceniu nauczycieli na uniwersytetach. Na studiach stacjonarnych dokonano podziału na studia i kierunki nauczycielskie oraz nienauczycielskie. Programy pedagogicznego kształcenia studentów były jednolite dla wszystkich uniwersytetów i

realizowano je przez wszystkie lata studiów. Obejmowały one zagadnienia z podstaw pedagogiki, dydaktyki ogólnej i teorii wychowania, z biomedycznych podstaw wychowania, z podstawowych dyscyplin psychologicznych oraz technicznych środków nauczania a także dydaktykę szczegółową kierunkowego przedmiotu studiów i praktyki pedagogiczne. Niektóre uniwersytety dla realizacji kształcenia pedagogicznego na kierunkach nauczycielskich, powołały specjalne organizacyjne jednostki naukowo-dydaktyczne. Od 1973 r. uczelnie wprowadziły kształcenie nauczycieli w trybie zaocznym [15, c. 186–187].

W 1975 roku powołano Pedagogiczne Studium Techniczne przygotowujące do pracy nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Zajęcia realizowane były w dwóch cyklach: czteroletnim (na podbudowie zasadniczej szkoły zawodowej) i dwuletnim (na podbudowie szkoły średniej zawodowej). Absolwenci cyklu czteroletniego po zdaniu egzaminu maturalnego uzyskiwali tytuł zawodowy technika. Absolwenci obydwu cyklów uzyskiwali dyplom ukończenia pedagogicznego studium technicznego. Szkoły te funkcjonowały do 1995 roku [5, s. 190].

Na początku lat osiemdziesiątych pojawiły się w Polsce oznaki ostrego kryzysu kadr nauczycielskich na wszystkich szczeblach systemu edukacyjnego. Sytuacja taka spowodowana była między innymi możliwością odchodzenia wielu nauczycieli na wcześniejszą emeryturę i wejściem w wiek szkolny nowej fali wyżu demograficznego. Władze oświatowe podjęły w związku z tym decyzję o ponownym tworzeniu dwuletniego Studium Nauczycielskiego, zwłaszcza o profilu: nauczanie początkowe. Szkoła ta stała się placówką o statusie szkoły średniej, przeznaczoną dla posiadaczy świadectwa dojrzałości, którzy chcieli uzupełnić wykształcenie zawodowe. Do 1984 roku nauka w systemie dziennym trwała dwa lata, a w zaocznym trzy lata, po czym studium wprowadziło kształcenie w cyklu: sześcioletnim dla kandydatów do zawodu nauczyciela przedszkola (na podbudowie szkoły podstawowej) oraz w cyklu dwuletnim dla kandydatów do zawodu nauczyciela nauczania początkowego, muzyki, plastyki, pracy-techniki i wychowania fizycznego w szkole podstawowej (na podbudowie szkoły średniej). Absolwenci tych szkół mogli kontynuować naukę w systemie zaocznym na poziomie magisterskim w wyższych szkołach pedagogicznych [7, c. 126; 5, c. 189].

W 1982 roku weszła w życie ustawa regulująca prawa i obowiązki nauczycieli nazywana *Kartą Nauczyciela*, według której stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która «posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła szkołę kształcąca nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje». Zgodnie z dokumentem minister w drodze rozporządzenia «może określić szkoły i wypadki, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli» [14].

Edukacja nauczycieli mogła być zatem być realizowana w dwóch systemach: szkolnictwa wyższego i w systemie oświaty. Do instytucji z systemu oświaty należały między innymi funkcjonujące do września 2015 roku publiczne i

niepubliczne kolegia nauczycielskie i kolegia języków obcych. Kolegia nauczycielskie przygotowywały kandydatów do zawodu nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych oraz innych placówek oświatowo-wychowawczych, natomiast w tych drugich kształcono nauczycieli języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego. Warunkiem utworzenia i prowadzenia kolegium było podpisanie ze szkołą wyższą, mającą uprawnienia do kształcenia nauczycieli, porozumienia dotyczącego kwestii programowych, warunków uzyskania tytułu licencjata oraz możliwości podjęcia uzupełniających studiów magisterskich. Nauka w kolegiach trwała trzy lata i była organizowana w systemie dziennym, wieczorowym i zaocznym, a w przypadku kolegium językowego również w systemie eksternistycznym. Kandydaci kolegiów nauczycielskich przyjmowani byli na podstawie posiadanego świadectwa dojrzałości oraz wyniku egzaminu wstępnego w zakresie problematyki ustalonej przez szkołę. Zasady postępowania rekrutacyjnego do kolegiów językowych były opracowywane przy współdziałaniu właściwej jednostki organizacyjnej uczelni sprawującej opiekę naukowo-dydaktyczną. Nauka kończyła się egzaminem dyplomowym a absolwenci otrzymywali dyplom ukończenia kolegium nauczycielskiego oraz tytuł zawodowy licencjata nadany przez uczelnię, z którą kolegium podpisało porozumienie. Dyplom świadczył o posiadaniu kwalifikacji do prowadzenia zajęć w określonym typie szkoły, a tytuł licencjata pozwalał na kontynuację nauki w szkole wyższej [4, c. 25-26; 5, c. 190-191].

W okresie transformacji ustrojowej Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, poprzez rozporządzenie dotyczące szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, starało się wywierać wpływ na kształcenie nauczycieli w autonomicznych w swoich działaniach uczelniach wyższych. Dokument określał jednoznacznie, że wykształcenie nauczycieli składa się z przygotowania kierunkowego i przygotowania pedagogicznego, realizowanego poprzez przedmioty z zakresu psychologii, pedagogiki i metodyki. Określona została także minimalna liczba godzin praktyk pedagogicznych [8, c. 53-54].

**Współczesny system kształcenia.** Obecnie kształcenie nauczycieli reguluje przyszły *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17 stycznia 2012 roku* [11]. Kształcenie nauczycieli odbywa się zatem w uniwersytetach, akademiach pedagogicznych, wyższych szkołach zawodowych, akademiach wychowania fizycznego i politechnikach.

W polskim systemie szkolnictwa wyższego funkcjonują zarówno uczelnie publiczne, jak i niepubliczne, przy czym te ostatnie stanowią większość. Edukację nauczycielską prowadzi się na jednolitych studiach magisterskich (pięcioletnich), na studiach pierwszego stopnia (trzyletnich) i drugiego stopnia (dwuletnich) oraz studiach podyplomowych. Studia pierwszego stopnia to forma kształcenia, na którą przyjmowani są kandydaci posiadający świadectwo dojrzałości, kończąca się uzyskaniem kwalifikacji pierwszego stopnia i tytułu zawodowego licencjata. Studia drugiego stopnia (dwuletnie) to forma kształcenia, na którą

przyjmowani są kandydaci posiadający co najmniej kwalifikacje pierwszego stopnia, zakończone uzyskaniem tytułu magistra [10].

Zgodnie z rozporządzeniem w ramach różnych kierunków studenci mogą wybrać specjalność nauczycielską i zdobyć w trakcie studiów kwalifikacje dające im uprawnienia do pracy w odpowiednim rodzaju szkół. Kształcenie na studiach pierwszego stopnia obejmuje przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wyłącznie w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia i jednolitych studiach magisterskich – do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek. Nauczyciele przedszkoli i klas I-III w szkołach podstawowych są przygotowywani w obydwu zakresach jednocześnie. Kształcenie na studiach podyplomowych może być prowadzone w zakresie przygotowania do nauczania kolejnego przedmiotu oraz przygotowania w zakresie psychologiczno-pedagogicznym i dydaktycznym dla absolwentów studiów posiadających wyłącznie przygotowanie merytoryczne. W przypadku absolwentów studiów pierwszego stopnia może ono obejmować wyłącznie przygotowanie do pracy w przedszkolach i szkołach podstawowych.

Obowiązujące standardy zdecydowanie poszerzają i uszczegółwiają opis efektów kształcenia. Po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent ma posiadać wiedzę psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną a także umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły. Powinien charakteryzować się empatią, otwartością i refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności. Co więcej, absolwent ma posiadać umiejętność doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, przetwarzania informacji [12, c. 33-34].

Zgodnie z rozporządzeniem kształcenie kandydatów na nauczycieli polega na obowiązku zrealizowania przez nich trzech modułów:

- pierwszego, obejmującego przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania przedmiotu (związanego z danym kierunkiem studiów);
- drugiego, związanego z przygotowaniem psychologiczno-pedagogicznym uwzględniającym poszczególne etapy edukacyjne;
- trzeciego, dotyczącego dydaktyki (ogólnej i przedmiotowej).

Rozporządzenie kładzie znaczny nacisk na praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu określając minimalną liczbę godzin obowiązkowych praktyk zarówno w zakresie przygotowania psychologiczno – pedagogicznego, jak i dydaktycznego. Praktyki powinny odbywać się w przeważającej części równoległe z realizacją zajęć w uczelni. Uczelnie zobowiązane są do opracowania zasad odbywania praktyk, przygotowania studentów do realizacji praktyk oraz utrzymywania systematycznego kontaktu z placówkami, w których studenci odbywają praktyki.

**Mankamenty obecnego systemu.** Nie ulega wątpliwo-



ści, że mimo wielu modyfikacji systemu kształcenia nauczycieli w Polsce, nadal nie jest on doskonały. Na jego wady zwracają uwagę zarówno władze oświatowe, jak i pracownicy uczelni kształcących nauczycieli. Bez wątpienia zbyt wiele jest instytucji prowadzących kształcenie nauczycieli. Od lat eksperci w zakresie kształcenia nauczycieli zdecydowanie opowiadają się za skoncentrowaniem kształcenia nauczycieli wyłącznie w uniwersytetach, ze względu na relatywnie wysoką jakość kształcenia [15, c. 3].

Mankamentem obecnie funkcjonującego systemu jest również brak odpowiedniej rekrutacji do zawodu, co budzi niepokój szczególnie w przypadku nauczycieli przedszkoli i klas I – III. W Polsce nie ma ani limitu miejsc na studia nauczycielskie, ani specjalnych wymagań stawianych kandydatom na nauczycieli. Rekrutacja przebiega według ujednoczonych kryteriów bez możliwości stosowania dodatkowych kryteriów selekcyjnych, sprawdzających na przykład predyspozycje psychologiczne do zawodu [1, c. 142]. Nauczycielem w zasadzie może być każdy kto pozytywnie zdał egzamin maturalny, gdyż kryterium w procesie rekrutacji są wyniki egzaminu z danego przedmiotu lub przedmiotów. Uczelnie przypisują im odpowiednie ilości punktów, określając jednocześnie minimalny próg punktów warunkujący przyjęcie na dany kierunek. Rekrutację na niektóre kierunki (np. edukacja artystyczna, wychowanie fizyczne) uzupełniają egzaminy praktyczne lub sprawnościowe. Tymczasem odpowiedni system rekrutacji kandydatów pozwalałby samym zainteresowanym uzyskać informację o ich przydatności do tego zawodu. Tylko najlepsi mieliby szansę zostać nauczycielami i tym

samym ograniczono by zjawisko selekcji negatywnej do tego zawodu.

Wielu polskich pedeutologów zwraca uwagę na nadmierne przeteoretyzowanie programów studiów, brak odniesienia do praktyki i niewystarczającą ilość zajęć pozwalających nabywać umiejętności niezbędne do pracy z dziećmi i młodzieżą. Podkreślają oni, że system kształcenia nauczycieli powinien być ściśle powiązany ze szkołą, co oznacza, że należałoby zwiększyć udział praktyk i zajęć prowadzonych przez praktyków [3, c. 7].

## Literatura

- Chmiel T. Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.
- Dereń E. Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach nauczycielskich i liceach pedagogicznych (1918-1970), Górnoszląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hłonda, Myslowice 2010.
- Hojnacki L., Polak M. Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów: [online] / dostęp: 7.01.2016 <http://www.academia.edu/13444710/Jakich\_pilnych\_zmian\_potrzebuje\_polska>
- Jung-Miklaszewska J. System edukacji w Rzeczypospolitej Polskiej. Szkoły i dyplomy, Biuro uznawalności wykształcenia i wymiany międzynarodowej, Warszawa 2003.
- Kautz T. Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945-2010. // Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej. – 2011. – nr 2. – S. 87-202.
- Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie. Raport Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2013.
- Kozmian D. Pedagogika i szkolnictwo w Polsce w toku przemian po drugiej wojnie światowej. / J. Hellwig // Historia wychowania. Wydawnictwo Eruditus s.c., Poznań 1994 – S. 115-130.
- Kutrowska B. W poszukiwaniu współczesnego modelu kształcenia nauczycieli. / Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło // Nauczyciel kompetentny – teraźniejszość i przyszłość. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007 – S. 49-57.
- Magiera E. Kształcenie nauczycieli w Polsce w aspekcie historycznym. / C. Hendryk // Nauczyciel wczesniej edukacji w teorii i praktyce edukacyjnej. WSH TWP w Szczecinie, Szczecin 2013 – S. 11-46.
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 26 marca 2012 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym. Dziennik Ustaw 2012, poz. 572.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dziennik Ustaw 2012, poz. 131.
- Smak M., Walczak D. Instytucjonalne uwarunkowania pracy nauczyciela. / M. Herbst, J. Herczyński, M. Federowicz, M. Smak, D. Walczak, A. Wojcik // Bilans zmian instytucjonalnych. Polska oświata w okresie transformacji. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015. – S. 26-46.
- Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela. Dziennik Ustaw 1972, nr 16, poz. 114.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Dziennik Ustaw 1982, nr 3, poz. 19.
- Woloszyn S. Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 09.10.2017

**Грабовец Анна.** Педагогічна освіта в Польщі – від минулого до теперішнього часу.

Представлена система педагогічної освіти в Польщі від відновлення незалежності до теперішнього часу. Описуються навчальні заклади для викладачів та їх функціонування, процедури набору кандидатів, а також окремі питання, що стосуються самого навчального процесу. Вказується на недоліки існуючої системи і на необхідність змін у системі.

**Ключові слова:** освіта; педагогічна освіта; освітня система; освітні стандарти

**Грабовец Анна.** Педагогическое образование в Польше – от прошлого до настоящего времени.

Представлена система педагогического образования в Польше от восстановления независимости до настоящего времени. Описываются учебные заведения для преподавателей и их функционирование, процедуры набора кандидатов, а также отдельные вопросы, касающиеся самого учебного процесса. Указывается на недостатки существующей системы и на необходимость изменений в системе.

**Ключевые слова:** образование; педагогическое образование; образовательная система; образовательные стандарты

**Grabowiec Anna.** Teacher education in Poland – from the past to the present.

The article presents the system of teacher education in Poland from the restoration of independence to the present time. It describes teacher training institutions and their functioning, candidate recruitment procedures as well as selected issues concerning the educational process itself. The article also points to the drawbacks of the present system and to the necessity of changes in the system.

**Key words:** education; teacher education; educational system; educational standards



УДК 37.015.31:159.923.2 (001.82)



Єщенко М. М.

## НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ ВЧИТЕЛЯ

**А** Представлені результати науково-теоретичного аналізу феномену самосвідомості особистості, психологічна характеристика особистості вчителя, структурні компоненти та чинники розвитку самосвідомості педагога.

**Ключові слова:** самосвідомість; самосвідомість особистості; професійна самосвідомість

**Постановка проблеми.** Наразі одним із нагальних питань освітньої політики є готовність учителя до педагогічної діяльності в сучасних соціально-економічних умовах. Зростання масштабів і складності соціальних перетворень підвищує вимоги до особистості вчителя, його особистісних і професійних якостей.

Самосвідомість педагога визначається науковцями як ключовий компонент його професійного розвитку. Вона є однією з базових структур професіоналізму фахівця, а її розвиток – одним із найважливіших завдань у процесі професійної підготовки вчителя. Проте неможливо розвивати самосвідомість без чіткого усвідомлення рівнів її розвитку та визначення їх критеріїв і показників.

Виходячи з цього, розглянемо самосвідомість та її розвиток як одну із ключових якостей особистості сучасного педагога.

**Стан розроблення проблеми.** Проблема розвитку самосвідомості являє собою складну, багатомірну психологічну складову особистості, окремі аспекти якої широко вивчаються як у вітчизняній (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, П. Чамата, О. Шорохова та ін.), так і в зарубіжній психології (К. Роджерс, Р. Берне, А. Маслоу, І. Кон, Г. Крайг, Г. Олпорт, М. Розенберг, А. Начлаждан, Т. Шибутані).

Вітчизняні дослідження сконцентровані в основному навколо двох груп питань. У роботах Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, В. Століна, П. Чамати, І. Чеснокової, О. Шорохової проблему подано в загальнотеоретичному й методологічному аспектах, проаналізовано питання про становлення самосвідомості в контексті більш загальної проблеми розвитку особистості. В іншій групі досліджень (Л. Бороздіної, О. Захарової, М. Лисіної, А. Прихожан, В. Сафіна) розглядаються спеціальні питання, насамперед пов'язані з особливостями самоощіночки, їхнім взаємозв'язком з оцінками оточуючих, а також проблеми самовизначення особистості.

Встановлено, що у психології та педагогіці вже склалася певна система структурування професійної самосвідомості, у якій ключову роль відіграють розроблені науковцями компоненти: самопізнання (А. Деркач, О. Москаленко, І. Чеснокова), саморозуміння (І. Кон, О. Леонтьєв, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, В. Столін, А. Спіркін), самоактуалізації (А. Маслоу, А. Маркова,

В. Семиченко, К. Роджерс), саморегуляції (К. Абульханова, Б. Ананьєв, М. Боришевський, П. Лушин, С. Рубінштейн).

На практиці розвиток професійної самосвідомості відбувається шляхом розгортання когнітивного, емоційного, мотиваційно-ціннісного, операційного компонентів: 1) когнітивний компонент (Я-самопізнання) – сукупність психологічних знань, необхідних для конструктивної професійної взаємодії; 2) емоційний компонент (Я-саморозуміння) – позитивне ставлення до себе як до майбутнього професіонала; 3) мотиваційно-ціннісний компонент (Я-самоактуалізація) – прагнення до самовдосконалення, підвищення власного особистісного та професійного зростання; 4) операційний компонент (Я-поведінка) – сукупність умінь і навичок, що забезпечують успіх професійної діяльності, подолання стереотипів на шляху негативного самосприйняття та сприйняття інших людей; рефлексія та емпатія; позитивні міжособистісні стосунки; саморегуляція поведінки.

До вирішення проблеми самосвідомості вчителя, зокрема рівнів її розвитку та визначення їх критеріїв і показників психологи та педагоги підходять неоднозначно.

Таким чином, для цієї проблематики дослідження є характерним недостатній рівень інформації щодо психологічних особливостей розвитку самосвідомості вчителя та відсутність системної діагностики.

**Мета статті:** здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень із проблеми розвитку самосвідомості вчителя.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз низки прикладних досліджень останніх років свідчить про те, що феномен самоусвідомлення особистості розглядався як в аспекті свого становлення і розвитку, так і з позицій визначення найефективніших засобів впливу на це психологічне утворення.

Проблема самосвідомості є однією з найважливіших у дослідженні особистості, оскільки самосвідомість – центральне психологічне утворення, без якого людина не може бути особистістю. Психолог С. Рубінштейн відзначав особливу роль самосвідомості у визначенні сутності особистості, наголошуючи на тому, що «...питання, яке виникає перед нами у плані психологічного вивчення особистості, це питання про її самосвідомість, про особистість як «Я», котре як суб'єкт свідомо присвоює собі

все, що робить людина, відносить до себе всі, що входять від неї справи та вчинки і свідомо бере на себе за них відповідальність, як їх автор і творець. Проблема психологічного вивчення особистості не закінчується на вивченні психічних властивостей особистості – її здібностей, темпераменту та характеру; вона завершується розкриттям самосвідомості особистості» [13].

Осмыслити проблему самосвідомості намагався ще французький філософ Рене Декарт, який розглядав самосвідомість як внутрішнє споглядання суб'єктом змісту власного внутрішнього світу і пов'язував з рефлексією [5].

Треба зазначити, що самосвідомість входила до кола наукових інтересів І. Канта, який виокремлював три головних рівні її розвитку [6]. Перший рівень – «одичина самосвідомість», другий – «самосвідомість визнання», третій – «всезагальна самосвідомість».

У сучасній психологічній науці проблеми самосвідомості, самооцінки особистості, внутрішнього світу людини та її переживань, прагнення вважати себе активним началом у спілкуванні зі світом займають провідне місце. Феномен самосвідомості був і залишається одним з найцікавіших і найменш вивчених питань у психології.

Багато років психологи розглядають феномен самосвідомості з різних точок зору, будують нові теорії та структури досліджень, але все-таки й досі це питання залишається проблематичним. Свідченням цього є різноманітність трактувань понять, пов'язаних із феноменом самосвідомості: «Я», «Я-концепції», «Я-образу», «Я-ідеалу», «самості», «самоідентичності», «Я-системи», «Я-конструкту» тощо.

Опубліковано чимало філософсько-психологічних і власне філософських досліджень М. Бердяєва, Д. Дубровського, Е. Ільєнкова, О. Спіркіна та ін., у яких проаналізовані проблеми, пов'язані з феноменом «Я», особистісною відповідальністю, моральним вибором, моральною самосвідомістю [3]. Роботи І. Кона, у яких було вдало синтезовані філософські, загально- та соціально-психологічні, історико-культурні аспекти, теоретичні питання й аналіз конкретних експериментальних даних, відкрили багато нових граней цієї, можливо, однієї з найстаріших проблем у психології.

Аналіз психологічних праць свідчить, що питання про зміст і функції самосвідомості викликає у філософській і психологічній літературі досить гострі суперечки. Представники природничо-наукового підходу до цієї проблеми зводять особистість до сукупності її індивідуальних властивостей, а самосвідомість – до їхнього пасивного відображення. Прихильники особистісно-діяльного підходу вказують на те, що не треба обмежувати «замість» психофізіологічною індивідуальністю і так само зводити самосвідомість до парціальних процесів самопізнання (Є. Ільєнков, В. Каган, О. Леонтьєв та ін.).

У вітчизняній психології основним принципом аналізу самосвідомості традиційно визнається принцип особистісного підходу, який було розроблено в науковій школі С. Рубінштейна. Особистість визначається вченими як об'єднана сукупність внутрішніх умов, що є структурою її властивостей, через які відображаються всі зовнішні впливи. Зазначається, що будь-який психічний феномен, у тому числі й самосвідомість та її якості, може бути зрозумілим лише у зв'язку з особистісною обумовленістю. Отже, всі різноманітні акти самосвідомості органічно включаються в особистість і є однією з умов, що її утворюють [13].

На думку І. Чеснокової [16], самосвідомість уплетена у психічне життя особистості, вона пов'язана з усіма іншими психічними процесами (пізнавальними, афективними, вольовими), її можна розуміти лише в реальному живому взаємозв'язку з ними.

Самосвідомість можлива лише при наявності зв'язків особистості з усіма іншими життєвими аспектами індивіда. Життя у сучасному світі, в умовах постійного взаємного спілкування людей, соціальних норм і контролю вимагає, щоб людина усвідомлювала не тільки зовнішній світ, але й саму себе. О. Спіркін відзначає, що життя у колективі поступово привчило людей обмірковувати свої думки та вчинки перед тим, як діяти й говорити, враховувати можливі наслідки висловлених думок і зроблених вчинків.

Самосвідомість дає можливість індивіду зрозуміти себе через усвідомлення свого ставлення до світу, інших людей, і головне – завдяки своїй практичній діяльності, її результатам. У процесі діяльності самосвідомість виявляється й формується.

Проаналізуємо один із домінуючих загальнотеоретичних підходів щодо визначення складових компонентів особливостей розвитку самосвідомості особистості. Розходження в активності людини, включеної в різні системи відносин, як і розходження у природі феноменів самосвідомості, викликали введення уявлення про рівневу побудову самосвідомості. Кількість рівнів свідомості виводилась авторами залежно від тих чи інших теоретичних концепцій.

Так, І. Чеснокова розглядає структуру самосвідомості особистості як єдність трьох сторін, що реалізуються на рівні «Я-Інший» і на рівні «Я-Я»: пізнавальної, що знаходить вираження у процесі самопізнання; емоційно-ціннісної, що виявляється у самовідношенні; дієво-вольової, що відображає саморегуляцію.

П. Чамата розглядає такі три структурні форми самосвідомості: пізнавальну, емоційну й вольову. До пізнавальної форми він відносить: самовідчуття, самоспостереження, уявлення про себе, самоаналіз, самокритику тощо. В емоційну форму включаються: самопочуття, самолюбство, скромність, гордість, почуття відповідальності, обов'язку, власної гідності тощо; у цій формі виявляється ставлення людини до самої себе, оцінка себе порівняно з іншими. До вольової форми відносяться: стриманість, самоволодіння, самодисципліна тощо; тут виявляється свідомо регуляція своїх дій і вчинків, свого ставлення до інших людей, до самого себе [15].

За М. Боришевським [3], у структурі самосвідомості треба розрізнати низку таких взаємозалежних компонентів, як самооцінка, рівень домагань і соціально-психологічні очікування. Центральним структурним утворенням самосвідомості є самооцінка особистості. Основними вимірами або параметрами самооцінки є: ступінь адекватності, висота й міра стійкості. Із самооцінкою тісно пов'язаний інший структурний компонент самосвідомості – рівень домагань. Він є важливою детермінантою діяльності й поведінки особистості. У рівні домагань безпосередньо стикаються об'єкти самосвідомості та свідомості, самооцінка й оцінка.

Основним компонентом структури особистості педагога є педагогічна спрямованість його діяльності, яка визначає поведінку, ставлення до професії, до своєї праці вчителя та спрямованість на прийняття особистості дитини.

У багатьох зарубіжних дослідженнях професійну спрямованість розглядають як складний процес, невіддільний від розвитку особистості на ранніх її етапах. Так прихильники теорії «стадій життя» роблять висновки, що процес становлення професійної спрямованості поділяється на «стадії», кожна з яких характеризується своїми особливостями і має значення в наступному професійному самовизначенні.

У визначенні сутності і структури педагогічної спрямованості у вітчизняній психології можна виділити 3 напрямки:



– емоційно-ціннісне ставлення до професії вчителя, нахил займатися видами діяльності даної професії (Н. Кузьміна, Я. Коломинський);

– професійно-значуща якість особистості вчителя і компонент педагогічних здібностей (Ф. Гоноболін, О. Леонтьєв, А. Бодальов);

– рефлексивне управління розвитком учнів (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін.).

У рамках першого підходу Н. Кузьміна [8] під сутність педагогічної спрямованості розуміє інтерес і любов до педагогічної професії, усвідомлення труднощів у роботі вчителя, потребу в педагогічній діяльності, прагнення оволодіти основними педагогічними майстерностями. Н. Кузьміна до структури педагогічної спрямованості включає такі параметри: наявність та об'єкт педагогічної спрямованості; обґрунтованість; усвідомленість; готовність до педагогічної діяльності; валентність як міру зв'язку педагогічної спрямованості зі спрямованістю на мистецтво, літературу; задоволеність професією вчителя; вміння чинити опір труднощам; цілеспрямованість; потреба в педагогічній діяльності; продуктивність у роботі;

– можливість бачити та оцінювати продукти своєї праці. Вужче, педагогічна спрямованість – це позитивне ставлення до педагогічної діяльності (Е. Голубєва, О. Дмитренко), або як нахил і готовність займатися педагогічною діяльністю (А. Томілова). Деякі автори визначення сутності педагогічної спрямованості порівнюють із провідним мотивом, домінуючим інтересом (Е. Ассадулін та ін.).

Таким чином, під нахилом і потребою в педагогічній діяльності дослідники розуміли готовність займатися викладанням певного предмету, тобто, неправомірно завищується роль предметної спрямованості над спрямованістю на дитину.

Т. Деркач [12] під професійно-педагогічною спрямованістю розуміє стійкий інтерес до педагогічної діяльності на основі розвинених педагогічних нахилів і здібностей. В. Сластьонін [14] відзначає, що в такому контексті професійно-педагогічна спрямованість постає як каркас, навколо якого komponуються основні властивості особистості вчителя. Н. Левітов [9] визначав педагогічної спрямованості як властивість особистості, що займає важливе місце в структурі характеру і є проявом індивідуальності й типової своєрідності особистості. А. Щербakov [17] пов'язує розуміння сутності педагогічної спрямованості з комплексом професійно-значущих якостей учителя (загальногромадянських, морально-педагогічних, соціально-перцептивних, індивідуально-психологічних якостей, а також умінь і навичок).

Можна сказати, що професійно-педагогічна спрямованість – це провідна системоутворювальна властивість особистості вчителя, яка має багатоконпонентну структуру:

1. Інтерес до професії.
2. Нахил займатися нею.
3. Наявність уявлень про цілі професійної діяльності.
4. Наявність мотивів, які спонукають до даного виду діяльності.

Педагогічна (професійна) спрямованість особистості вчителя характеризується інтересами, нахилами, переконаннями, ідеалами. На підставі їхнього аналізу можна зробити висновок, наскільки значущі для нього педагогічна діяльність та її об'єкт, як глибоко він усвідомлює можливість правильного розв'язання педагогічних задач; як пов'язана педагогічна спрямованість з іншими видами спрямованості; наскільки вчитель задоволений своєю діяльністю; які труднощі трапляються в його діяльності і як він їх долає; як співвідносяться педагогічна спрямованість із самооцінкою особистості, рівнем

домагань, здібностями, характером тощо.

Професійна (педагогічна) самосвідомість (Я-концепція) вчителя – усвідомлення вчителем норм, правил, моделі педагогічної професії, сформованість професійного кредо, концепції вчительської праці; співвіднесення себе з професійним еталоном, ідентифікація з професією тощо.

Деякі науковці ототожнюють поняття Я-концепції та «Я-образу» (М. Лісіна, В. Столін, В. Агапов); інші ж вважають, що Я-концепція є ширшим поняттям, і що воно охоплює «Я-образ» як позначення когнітивного аспекту Я-концепції.

Формування Я-концепції найчастіше відбувається стихійно, без належного методичного забезпечення і психолого-педагогічного керівництва. Учитель цілеспрямовано або неусвідомлено фіксує задоволення чи незадоволення собою, поведінкою, впевненість чи невпевненість у власних силах, у зв'язку з чим у нього формується цілісна концепція – впевненість (невпевненість) у собі, здатність (нездатність) впоратися з непередбаченою ситуацією (Т. Шабутани, М. Лісіна, В. Столін, В. Агапов). Переважання в його діяльності конструктивних виходів і напружених ситуацій формує стійку позитивну Я-концепцію, а різні Я-образи несуть у собі однорідну інформацію про його професійні якості. У вчителя складається цілісна система ставлень до себе як до фахівця, який діє ефективно, результативно, здатний долати труднощі [1].

Фундаментальною умовою розвитку самосвідомості вчителя є усвідомлення ними необхідності змін, переосмислення свого внутрішнього світу та пошук нових можливостей, здійснення самореалізації у професійній діяльності через професійне самопізнання, саморозуміння, самоактуалізацію та саморегуляцію.

Прагнучи осягнути феномен самосвідомості вчителя, сучасна психологічна наука передусім зосереджується на проблемі особистості професіонала. Сформована професійна самосвідомість є суттєвим чинником попередження особистісних і професійних криз і деформацій, пов'язаних із набуттям гідного статусу в ієрархії професійної спільноти.

Спеціальні дослідження ролі самосвідомості в сфері професійної праці проводились такими психологами, як Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, В. Шадріков та ін. Але сам термін «професійна самосвідомість» з'явився порівняно нещодавно.

Щодо сутності професійної самосвідомості, зазначимо, що вона є складовою самосвідомості дорослої людини, зокрема є однією з важливих і маловивчених регуляторів поведінки і діяльності професіонала. Від рівня її сформованості залежить процес розвитку професіонала, темпи успішності оволодіння професійною діяльністю, входження в професійну єдність. Численні психологічні дослідження доводять, що професія впливає не тільки на формування певних особистісних особливостей професіонала, але й на сприйняття і розуміння світу і самого себе [2].

Підходи до визначення поняття професійної самосвідомості часто супроводжуються предметом дослідницьких інтересів авторів, що призводить до відсутності єдиної інтерпретації. Спроби сформулювати комплексне тлумачення доводять, що професійна самосвідомість особистості не вичерпується лише когнітивним аспектом. Багатогранність та емоційне насичення діяльності педагога примушують не тільки усвідомлювати наявність або відсутність тих чи інших професійно-важливих якостей особистості, але й формувати певне самоставлення, відчувати вдовolenня або невдоволення своєю працею, глибоко емоційно переживати невідповідність власного образу «Я» ідеальному образу себе як професіонала.

Представники гуманістичного підходу описують феноменологію особистості, а не шукають їй пояснення, тому теорії даного типу іноді називають феноменологічними. Не вживаючи сам термін «професійна самосвідомість», вони водночас розглядають деякі її структурні складові. Найвідомішими представниками цього підходу до особистості є американські психологи А. Маслоу і К. Роджерс.

Виходячи з цих положень, основна потреба особистості вчителя відповідно до гуманістичних теорій особистості – це самоактуалізація, прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення і самовираження. Визнання головної ролі самоактуалізації об'єднує всіх представників даного теоретичного напрямку у вивченні психології особистості.

Вітчизняні представники особистісно-діяльнісного підходу трактують професійну самосвідомість як динамічну систему уявлень професіонала про самого себе як про суб'єкта професійної діяльності, усвідомлення ним своїх особистісних і професійних якостей, самооцінку цих якостей і суб'єктивне сприйняття зовнішніх факторів, що впливають на нього.

Так, А. Маркова трактує професійну самосвідомість як «комплекс уявлень людини про себе як професіонала, це цілісний образ себе як професіонала, система ставлень й установок до себе як до професіонала» [10].

С. Васюковська [4] визначає професійну самосвідомість як особливий феномен людської психіки, що обумовлює саморегуляцію своїх дій особистістю в професійній сфері на основі пізнання професійних вимог, своїх професійних можливостей та емоційного ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності.

Б. Паригін [11] говорить про професійну самосвідомість, як різновид самосвідомості. Вона характеризується через усвідомлення своєї належності до професійної групи.

Згідно з акмеологічним підходом, представниками якого є А. Деркач, В. Зазікін, Н. Кузьміна, О. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, А. Ситніков, А. Реан та ін., професійна самосвідомість формується на основі співвіднесення образу професії з образом «Я» на певній сходінці розвитку особистості за наявності розвиненого самоконтролю і рефлексії, власних вчинків і дій, усвідомлення повної відповідальності за них.

Самосвідомість учителя пов'язана, насамперед, із самовизначенням особистості. Особистість, визначена в професійному плані, є індивідом, який усвідомлює свої життєві цілі, що поєднані з самореалізацією в професійній сфері, професійні наміри; свої особистісні, фізичні якості; свої можливості, таланти; висунуті професійною діяльністю вимоги [7].

Проаналізувавши існуючі підходи, дійшли висновку,

що професійна самосвідомість – це складне особистісне утворення, що формується під впливом професійного середовища й активної участі суб'єкта в діяльності, тобто усвідомлене ставлення людини до своїх професійних потреб, мотивів, здібностей і поведінки.

**Висновки.** Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив узагальнити підходи до вивчення особливостей самосвідомості, уточнити зміст даного поняття, описати його структурні компоненти, пов'язані з феноменом самосвідомості. По-перше, самосвідомість – це найвищий рівень розвитку свідомості, що виявляється як усвідомлене ставлення людини до своїх потреб і здібностей, потягів і мотивів поведінки, переживань і думок. По-друге, самосвідомість є однією із ключових психологічних характеристик особистості вчителя, що визначає його діяльність, спосіб поведінки, систему дій, спрямованих на себе і на взаємодію з учнями. По-третє, як складна динамічна система, розвиток самосвідомості вчителя зумовлюється чинниками, що стосуються особистісно-професійного розвитку і регуляції педагогічної діяльності: професійним самовизначенням, самооцінкою, саморегуляцією, рефлексивністю, інтерактивною спрямованістю, стабілізацією професійного Я, професійним самовдосконаленням, творчим саморозвитком, формуванням аксіологічної основи професійної діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Бернс, Р. Я-концепція і Я-образи / Р. Бернс // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара, 2006. – С. 133–211.
2. Бех, І. Д. Образ «Я» як мета формування і розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 30–41.
3. Боришевський, М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С. 26–33.
4. Васюковська С. В. Психологічне утворення професійного самосознання майбутнього вчителя: автореф. дис. на получ. науч. степ. канд. психол. наук / С. В. Васюковская. – Киев, 1995. – 20 с.
5. Гарнцев, М. А. Проблема самосознания в западноевропейской философии (от Аристотеля до Декарта) / М. А. Гарнцев. – Москва : Изд-во МГУ, 1984. – 214 с.
6. Кант, И. Сочинения: в 6 т. / Иммануил Кант. – Москва : Наука, 1963–1966. – Т. 6. – С. 357.
7. Католик, Г. В. Психология формирования профессиональной Я-концепции практичного психолога : монографія / Галина Католик. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – 406 с.
8. Кузьміна, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высш. школа, 1990. – 117 с.
9. Левитов, Н. Д. Психология характера / Н. Д. Левитов. – Москва : Просвещение, 1969. – 424 с.
10. Маркова, А. К. Психология профессионализма / Аэлиа Капитонова Маркова. – Москва : Межд. Гуманит. Фонд «Знание», 1996. – 312 с.
11. Паригин, Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Паригин. – Москва : Мысль, 1971. – 345 с.
12. Развитие профессионализма преподавателя высшей школы : учеб. послб. / под ред. А. А. Деркача. – Москва : РАГС, 2005. – 386 с.
13. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2007. – 713 с.
14. Слостенін, В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя / В. А. Слостенін // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 37–43.
15. Чамата, П. Р. К вопросу о генезисе самосознания личности / П. Р. Чамата // Проблемы самосознания. – К. : Вища школа, 1986. С. 84–104.
16. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – Москва : Наука, 1985. – 200 с.
17. Щербачев, А. И. Задачи и пути научно-организованного выбора профессии / А. И. Щербачев. – Ленинград : Ленингр. пед. ин-т, 1984. – 127 с.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 07.10.2017

**Щенко М. Н. Научно-теоретический анализ проблемы развития самосознания учителя.**

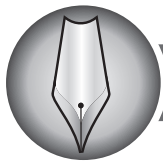
**А** Представлены результаты научно-теоретического анализа феномена самосознания личности, психологическая характеристика личности учителя, структурные компоненты и факторы развития самосознания педагога.

**Ключевые слова:** самосознание; самосознание личности; профессиональное самосознание

**Yeshchenko M. M. Scientific-theoretical analysis problems of development of the identity of the teacher.**

**S** The article presents the results of scientific and theoretical analysis of the phenomenon of self-consciousness, psychological characteristics of teacher's personality, structural components and factors of development of consciousness of the teacher.

**Key words:** self-awareness; self-consciousness; professional consciousness



УДК 37.013.41(07)



Приходько В. М.

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЮРИДИЧНИХ ТЕРМІНІВ У НАУКОВОМУ ТА ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ

**А** *Визначені особливості використання юридичних термінів у науковому та педагогічному спілкуванні. Розглянуті та проаналізовані актуальні питання, пов'язані з доцільністю використання юридичних термінів у професійному спілкуванні. За допомогою уточнення понять можливе переосмислення надбань традиційної педагогіки та юриспруденції, у класичному їх розумінні, які створювалися багатомісячною історією, інтегруючи в собі надбання культур різних педагогічних та юридичних шкіл, ідеї вітчизняних і зарубіжних педагогів і захисників дитинства.*

**Ключові слова:** ювенальна юстиція; відновлюване правосуддя; превентивна педагогіка; девіантна поведінка; делінквентність

**Постановка проблеми.** Світ, у якому ми живемо, на зламі епох вступив у смугу глибоких змін, у процесі яких перебудовується й перебудовуватиметься все наше життя. Уже сьогодні, мабуть, єдине, що можна констатувати однозначно, це те, що світ (реально існуючий) уже далеко не той, який був учора. Він проявляється в нових технологіях, нових формах життя, нових способах світобачення і світорозуміння, а головне – у тих глобальних небезпеках, в яких постає перед нами суперечність між новими реаліями нашого існування та усталеними формами й способами нашого ставлення до світу. Людство ввійшло в таку зону свого культурно-історичного розвитку, яку можна порівняти з періодом виникнення філософії, науки, релігійно-моральних доктрин загальнолюдського звучання. Тобто зону, котру, як і ту далеку епоху, словами К. Ясперса можна назвати стрижневою [15]. Тільки нині вже йдеться не про сторіччя, а про десятиріччя, бо людство має творити нові соціокультурні засади за умов ліміту часу. Глобальність прискорення світового розвитку вражає: один мільйон років у палеоліті виявляється еквівалентним сорока рокам у наш час.

Неоднозначність, нелінійність процесів, що відбуваються в цьому світі, відбивається в сучасній науці, яка виявляє розгубленість у розв'язанні новітніх проблем у контексті старої логоцентричної системи координат. Зміна фундаментальних засад на всіх рівнях суспільства детермінувала багаточисленність наукових фактів, що не вкладаються в усталену систему поглядів і головоломок, які вже не можуть бути розв'язані класичними методами. Імпульсивна диференціація наук, швидке збільшення наукових шкіл свідчать про активний пошук розв'язання цієї проблеми, але загальна картина радикальної трансформації суспільства стає щоразу ще розпливчастішою, неясною і штовхає нас на шлях міфотворення. У науковому співтоваристві

посилюється дискомфортність, робляться конвульсійні спроби «підлатати» стару індустріальну парадигму, вкласти в її хитку систему координат нові ідеї та гіпотези, зумовлені засадами нового світу.

Особливо гостро змушені реагувати на такі зміни соціальні й гуманітарні науки. Нині педагогічна наука не встигає за кардинальними змінами, що відбуваються в суспільстві, у роботі шкіл, дитячих закладів, у системі вищої освіти. Велика кількість правопорушень, скоєних неповнолітніми особами, зростаюча з кожним роком підліткова злочинність викликана у науковців прагнення, з одного боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого – науково осмислити, підвести науковий фундамент під сучасні глобалізаційні процеси, що відбуваються в суспільстві, в педагогічному просторі України.

Опинившись у новому для себе соціально-педагогічному контексті, педагоги й юристи почали застосовувати велику кількість юридичних термінів, понять, визначень. Нині широко вживаються такі терміни і поняття, як «ювенальна юстиція», «ювенальне право», «ювенальна кримінологія», «відновлювальне правосуддя», «ювенальний суд», «неповнолітній», «девіантна поведінка», «делінквентність», «превентивна педагогіка», «медіація», «превенція».

Спробуємо розібратися в тих поліморфних визначеннях, що стосуються проблеми нашої статті. При цьому зазначимо, що наші міркування не претендують на вичерпність і відповідають власному розумінню проблеми, що ґрунтуються на синергетичному (грец. *synergos* – який діє разом) й парадигмальному (грец. *paradeigma* – приклад, взірець) підходах. Під юридичними термінами розуміємо слова або сполучення, що означають чітко окреслені спеціальні поняття, пов'язані з вивченням і науковою розробкою



правознавства, юриспруденції.

**Мета статті** – акцентувати увагу на особливості використання юридичних термінів у науковому та педагогічному спілкуванні.

**Завдання** – висвітлити сутність юридичних термінів і понять у науковому та педагогічному спілкуванні, уточнити смисл термінів з орієнтацією на використання їх під час професійної діяльності. Береться наступне вихідне значення спілкування: спілкування – це багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, породжений потребами спільної діяльності [11, с. 128]; спільна діяльність із реалізації інтересів, яка координується шляхом обміну думками й регулюється загальними нормами.

Концептуальною одиницею спілкування є людська взаємодія, яку (спрощено) можна подати як сукупність окремих індивідуальних дій, спроб одних індивідів справити вплив на інших, змінити їхній внутрішній світ, їхні наміри, дії тощо.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Останнім часом у науково-педагогічній літературі стосовно освіти й педагогіки вживається термін «ювенальна юстиція» (juvenile justice – правосуддя для неповнолітніх).

Для наукової літератури питання ювенальної юстиції не нові. Зокрема, В. Зеленецький, Н. Сібільова, С. Оверчук розглядали становлення та розвиток ювенальної юстиції; Н. Крестовська – необхідність створення ювенального права та ювеналістики; І. Топольскова, Н. Юзікова, А. Романюк – проблеми здійснення правосуддя у справах неповнолітніх; В. Бринцев., Є. Гідулянова, В. Шмеріг, І. Терещенко – формування теорії ювенального права; О. Вінгловська – імплементацією міжнародного ювенального права. Проте серед українських учених і спеціалістів, які займаються розробленням законодавства у сфері захисту прав дітей, відсутня єдина думка щодо необхідності створення ювенальної юстиції в Україні, різняться точки зору щодо розуміння поняття «ювенальна юстиція». Так, В. Зеленецький характеризує ювенальну юстицію як сукупність правових механізмів, медико-соціальних, психолого-педагогічних і реабілітаційних, а також інших процедур і програм, призначених для забезпечення на основі існуючої в державі законодавчої бази найповнішого дотримання прав, свобод і законних інтересів неповнолітніх у всіх сферах правовідносин (цивільно-правових, адміністративних, кримінальних), що реалізуються системою державних і недержавних органів, установ і організацій [14, с. 774]. Іншої думки дотримується У. Ковна, яка наголошує на тому, що сутність поняття «ювенальна юстиція» пов'язана з її основним суб'єктом – судом у справах неповнолітніх, що визначає поняття юстиції як правосуддя. Лінгвістичне поєднання слів «юстиція» і «ювенальна» означає, що йдеться одночасно про загальне та специфічне поняття юстиції. Як частина загального, юстиція відображає його принципи й інститути, а як специфічного – відрізняє її від загального, створивши ступінь її автономності [6, с. 157]. У будь-якому випадку ювенальна юстиція – це спеціалізована система правосуддя щодо неповнолітніх, яка

є важливим інститутом системи захисту прав дитини.

Н. Борисова, Л. Вещагіна та Л. Голишева розглядають ювенальне право як окрему галузь права [1; 2; 3]. О. Здрок вважає ювенальне право самостійним елементом правової системи громадянського суспільства [5]. В. Кулапов визначає місце ювенального права в системі права як найабстрактивніший елемент системи законодавства – законодавчий масив (комплекс) [8]. Ю. Пудовочкін доводить необхідність виокремлення ювенального кримінального права в межах галузі кримінального права [13]. Е. Мельникова вважає інститут кримінальної відповідальності неповнолітніх підгалуззю кримінального права [10], як Н. Крестовська зазначає, що в далекому зарубіжжі, зокрема в США, ювенальне право здебільшого сприймається в такому вимірі, як система норм, що регламентують притягнення неповнолітніх до відповідальності [9, с. 11].

Одночасно з ювенальним правом як системою правових норм формується його ідеальний вимір – наука ювенального права, однією із задач є з'ясування місця ювенального права в системі національного права, визначення його предмета та методу, функцій і принципів.

**Виклад основного матеріалу.** Зазначимо, що принципи ювенального права закріплені Конституцією України. Так, ст. 52 проголошує рівність дітей у своїх правах незалежно від походження, а також незалежно від того, народжені вони у шлюбі чи поза ним; заборону будь-якого насильства над дитиною та її експлуатацію, переслідування за такі дії; утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, за рахунок держави; заохочення державою та підтримка благодійницької діяльності щодо дітей.

Основний принцип ювенальної юстиції полягає в тому, що правопорушник важливіший, ніж правопорушення. Цей підхід ґрунтується на таких положеннях: підлітки за своїм розвитком ще не здатні адекватно усвідомлювати свої вчинки, нести за них відповідальність; підлітки перебувають у такому віці, коли їх легше перевиховати, ніж запобігти повторним правопорушенням. Серед принципів ювенальної юстиції згадати необхідно також індивідуалізацію та гуманізм. Вони означають, що, перш за все, ювенальна юстиція спрямована на гуманне ставлення до підлітків, тобто основним завданням ювенальної юстиції є запобігання майбутній криміналізації підлітка, його перевиховання. Особливість ювенального судочинства полягає в тому, що воно розглядає дитину не як об'єкт репресій, а як суб'єкт реабілітації. Це пов'язано з тим, що ювенальне право має особливий предмет правового регулювання. Дитинство є специфічним соціальним фактом-станом, який є безпосередньою підставою виникнення особливих правових відносин. Процеси фізичного, інтелектуального, духовного розвитку дитини, її соціалізації є об'єктом не тільки соціального, але й широкого правового впливу з боку сім'ї, громадських організацій, держави. Предметом правового регулювання ювенального права є суспільні відносини, об'єктом яких є виживання, повноцінний

розвиток, належне виховання підростаючого покоління, а суб'єктами – з одного боку – діти, а з іншого – дорослі як окремі фізичні особи, до сфери діяльності яких належить робота з дітьми, держава як суб'єкт, контролюючий і гарантуючий реалізацію норм ювенального права і, нарешті, на міжнародному рівні – світова спільнота, оскільки в дусі Конвенції ООН про права дитини загально визнаним є обов'язок усього людства піклуватись про благополуччя дитини.

На погляд Н. Крестовської, ювенальне право України є відносно самостійною сукупністю правових норм, спрямованих на забезпечення повноцінного життя, всебічного виховання, розвитку та захисту прав дитини, зауважуючи при цьому, що формування ювенального права як класичної галузі з кодексом, як головного галузеутворюючого акту, ще не завершилась [9, с. 11]. Тому погоджуємося з думкою Л. Карнозової, яка характеризує ювенальну юстицію як комплекс концепцій і «схем» впливу на підлітків, сукупність конкретно-практичних ситуацій впливу на людину, сім'ю, оточення підлітка, а також соціальні інститути [4, с. 25].

Кілька останніх років широке коло педагогів та юристів вивчає питання щодо можливості та запровадження так званого відновного правосуддя, а також дієвості шкільних служб примирення (відновне правосуддя в школах).

Відновне правосуддя базується на ідеях примирення конфліктуючих сторін, припинення самого конфлікту (виключаючи засудження та покарання винуватців конфлікту) шляхом взаємного вибачення, каяття у вивченому, усвідомлення моральної та юридичної відповідальності за вчинений злочин й обов'язку відшкодування заподіяної жертві фізичної, моральної та матеріальної шкоди і співвідноситься з кількома науковими дисциплінами як правового, так і неправового характеру. Правові – це кримінальне право та кримінальний процес.

Віктимологія (лат. *victima*-жертва і грец. *logos* – поняття; думка, розум) – юридична наукова дисципліна, галузь юридичної науки, криминології, що вивчає поведінку жертв злочину й розробляє методи їхнього врятування та попередження злочинів.

Конфліктологія (лат. *Conflictus* – зіткнення і *logos* – слово, учення) – загальнонаукова дисципліна, яка вивчає основи нестабільності та деструктивності соціального та особистісного розвитку, форми, методи та ситуації спілкування, міжособистісних і групових відносин на емоційному, когнітивному чи поведінковому рівні. У сучасній науковій літературі розглядається п'ятиланкова класифікація підходів до розв'язання конфліктів: запобігання конфліктним ситуаціям, залягодження конфліктів формування, використання компромісів, розв'язання конфліктної ситуації.

Неправовою є загальна, соціальна, юридична психологія, педагогіка: загальна, соціальна, превентивна; кожна з цих галузей науки робить свій внесок у теоретичну базу відновного правосуддя.

Якщо говорити кримінальне та кримінально-процесуальне право, то вони мають визначати головні засади примирення і відшкодування заподіяної шкоди (фізичної, матеріальної, моральної), оскільки її від-

шкодування є обов'язковою умовою примирення.

На відміну від традиційної системи кримінального судочинства відновлювальне правосуддя ставить перед собою завдання умиротворення потерпілого та правопорушника, досягнення задоволення потреб потерпілого та правопорушника, громадськості та держави. Відновлювальне правосуддя зосереджує свою увагу на правах усіх суб'єктів і на віднайденні рівноваги між ними, сприяє відновленню попереднього стану в суспільстві, що мав місце до вчинення злочину. Концепція сучасної кримінальної юстиції носить легалістичний характер і розглядає злочин як дію чи бездіяльність, що карається державним органом, наділений відповідними повноваженнями, тобто таке діяння, яке завдає шкоди державі. За таких обставин має місце жонглювання поняттями: відносини, які виникли спочатку між правопорушником і потерпілим, у результаті кримінального провадження стають відносинами між правопорушником і державою в уособленні державних органів. У таких випадках розв'язання конфлікту, що є наслідком правопорушення, належить не тим, хто в ньому задіяний, а юристам і тим, хто займається юстицією [14].

Отже, сутність відновлювального правосуддя відрізняється від сутності традиційного карального правосуддя. Якщо злочином вчинено насильство, заподіяна образа іншій людині, то в даному випадку шкода заподіяна конкретній особі, а не державі, і виникає обов'язок винуватого відшкодувати збитки або усунути заподіяну шкоду. Таким чином, міняється мета кримінального правосуддя: не покарання, а відновлення – зцілення, примирення і відшкодування шкоди. Відновлення не у формально-юридичній дійсності, де вважається, що покарання служить засобом відновлення порушеного права, а відновлення як людська категорія. Основними дійовими особами нової процедури стають самі учасники події – правопорушник і жертва.

Відновлювальне правосуддя має на меті сумісне вирішення сторонами, які втягнуті в конкретний злочин, свого ставлення до наслідків злочину і які висновки зробити на майбутнє. Відновлювальне правосуддя – це орієнтований на вирішення проблеми підхід до злочинності, який передбачає участь самих сторін і суспільства в цілому в активних стосунках із юридичними органами. Метою такого правосуддя є врівноваження інтересів жертви і суспільства з необхідністю соціальної реінтеграції злочинця. Воно орієнтується на те, щоб сприяти зціленню жертви і надати можливість усім сторонам, втягнутим у процес правосуддя, брати в ньому активну участь. Відновлювальне правосуддя не входить у суперечність з існуючою системою кримінального судочинства. Як на наш погляд, воно допомагає традиційному правосуддю.

Відновлювальне правосуддя не є ні особливою юрисдикцією, ні галуззю права, ні «особливим управлінням». Воно не замінює, не скасовує традиційного карального правосуддя, однак є самостійним явищем у правовій практиці та культурі багатьох держав.

Дослідження проблеми відновлювального право-

суддя розпочато в Україні у деяких галузях науки-соціології, психології, юридичній науці. Даній проблемі присвячено науково-правовий журнал «Відновне право в Україні», розділи у «Юридичному Віснику України» Бюлетені Міністерства Юстиції України, Вісники Верховного Суду України, науково-методичному журналі «Підприємство, господарство і право, цілу низку статей у громадсько-правовому тижневику «Іменем Закону». Однак у педагогічній науці це явище, яке потребує, безпечно, глибокого комплексного дослідження, систематично не вивчалось.

Відносно дієвості шкільних служб примирення в педагогічній діяльності, на відміну від правової, частіше застосовується термін конфлікт, або порушення спілкування. Адже саме конфлікт (лат. *conflictus* – зіткнення *confliigo* – борюся) містить елементи суперництва, протиборства, такого спілкування, у якому виявляється неузгодженість дій осіб, які дбають про свої інтереси: особа у спілкуванні характеризується тим, чого вона хоче, своїми бажаннями, інтересами, цілям, що створюють особливу сферу ментальності.

Ментальні сфери *бажає, може і повинен* відповідають трьом аспектам соціальної дії:

*Бажає* – суб'єктивність – *інтерес*;

*Може* – реальність – *згода*;

*Повинен* – нормативність – *консенсус*.

Первісним є поняття *згода*.

Інтерес – вид переконання.

*Переконання* – *згода із самим собою*.

Консенсус (лат. *consensus* – згода) – згода стосовно норм спілкування, вирішення спірного питання, якої досягають педагогічним консиліумом, вербальною взаємодією, пошуком альтернативи як дієвими засобами розв'язання конфлікту.

Завдання педагога, вихователя, соціального працівника – побачити сутність конфлікту у дитячому середовищі, пов'язану із взаємодією ментальних структур, як інтерсуб'єктивного феномена, не допустити перетворення конфліктної ситуації у делінквентність (лат. *delinquensntis* – злочинність) – різновид девіантної поведінки.

Конфлікт – це уявлення про реальну ситуацію, яке конструюється у свідомості кожного з його учасників, і перша порада щодо подолання конфлікту повинна бути такою: «Давайте скоординуємо наші уявлення про цю конфліктну ситуацію».

У житті виникає багато ситуацій, дуже подібних до конфліктної, але чомусь до конфлікту вони не призводять (спортивне змагання, конкурс краси, конкурс абітурієнтів, різноманітні ігри, що спеціально моделюють конфлікт, стилі поведінки у конфліктній ситуації). У чому річ? Річ у тому, що дії у цих квалі-конфліктних ситуаціях легітимізовані, тобто ретельно розроблені справедливі норми, правила гри, що приймаються (як справедливі) всіма, хто бере участь у ситуації. І тільки не прийняття деяких норм (девіантна поведінка) призводить до конфлікту. Наприклад, можна порушити спортивні правила (прийняти допінг) і тим самим вступити в конфлікт як з іншими учасниками змагання, так і зі спортивною федерацією, а можливо, і з усім людством, болільників. «Нечесна

гра», «Гра не за правилами» – так характеризується не легітимізоване (всіма) спілкування. Аналогічно за ступенем не порушення і справедливості норм можна розглянути «дикий ринок» і «цивілізований ринок», поведінку футбольних фанів, та й поведінку депутатів на засіданні Верховної Ради. Якщо говорити про конфлікти, то на соціальному рівні вони пов'язані із порушенням легітимних оцінок. Це означає, що досить змінитися легітимним оцінкам, як багато що стає конфліктним.

Отже, конфліктна ситуація – це певна складна структура образів, активізована нашими інтересами, яка певним чином створюється в учасників спілкування. Тому насамперед треба з'ясувати значення елементів реальності конфліктної ситуації з погляду інтересів. Успішне розв'язання конфліктів можливе у тому випадку, якщо розробляються різні тактики, що враховують усі випадки конфлікту як соціально-педагогічного явища, і з них обирається така, яка найбільше підходить до конкретної ситуації.

Вчені висувають різноманітні міркування стосовно усунення конфліктів із урахуванням: його етапів; стратегічних принципів виграшу; емоційних станів сторін; закономірностей їхніх взаємозв'язків; висунутих індивідуальних цілей; механізмів взаємного впливу; теоретико-ігрового підходу.

Усунення конфліктів зводиться до таких моментів: попередження конфлікту; управління конфліктною ситуацією, якщо вона виникла; прийняття оптимальних рішень у конфліктних ситуаціях; вирішення конфлікту.

Виховна функція ювенального права проявляється в тому, що вона має виступати суттєвим фактором впливу на суспільну та індивідуальну правосвідомість. Воно покликане повернути суспільство до потреб та інтересів дитини, змінити застарілі стереотипи ставлення до дитини. Поки що дитина посідає в правосвідомості нашого суспільства місце об'єкта загально-соціального та правового впливу, сприймається як майбутня, а не актуальна людина.

Такий підхід відповідає і прихильникам відновлювального правосуддя на зміну ракурсу розгляду злочину як правопорушення та процесу реагування на нього таким чином: змістити його у бік потерпілого; визнати основним із завдань кримінально процесу примирення сторін – потерпілого і правопорушника, що супроводжується відшкодуванням шкоди, завдані правопорушенням; залучити до розгляду кримінальної справи не лише традиційних її учасників, а також посередників і громадськість.

Використання ще не зовсім звичного та зрозумілого терміну латинського походження «превентивний» (*preaventum* – *prea*- попереду, перед; *ventum*- попереджати, випереджати) у педагогіці обумовлюється щонайперше об'єктивними потребами сучасної науки та практики.

Після започаткованого у 1994 р. контракту між ЮНЕСКО й АПН України питання освіти та виховання стало пріоритетним у системі психолого-педагогічних, правових, медичних досліджень. Особливої гостроти ця проблема набуває в складних соціокультурних умовах економічних і політичних суперечностей,



нерівноваженості соціальних процесів, криміногенності суспільства. Девальвація загальнолюдських цінностей, втрата духовних орієнтирів, залучення до раннього алкоголізму, наркоманії, проституції потребують відповідної переорієнтації освітньо-виховної політики, насамперед навколо проблем виживання та збереження генофонду України фізичного, психічного, соціального розвитку особистості, вироблення в неї імунітету до негативних впливів соціального оточення, створення цілісної системи підготовчих вчинків, проявів асоціальної поведінки.

Превентивна педагогіка здатна відіграти особливу роль у діяльності держави, всіх виховних інституцій і створення здорового способу життя.

Теоретичне осмислення превентивної педагогіки як складової педагогічної науки, вивчення форм, методів, засобів її практичної реалізації як педагогічної мети поступово привертають дедалі більшу наукову увагу. В Україні зокрема ця проблематика є одним з напрямків науково-пошукової роботи лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НПН України. Керівник доктор педагогічних наук, професор В. М. Оржеховська.

Особливо плідним превентивної педагогіки як соціально-педагогічного явища, наукової категорії й нової дисципліни педагогічного процесу.

Необхідною передумовою якісно нової соціально-педагогічної технології виробництва людини як особистості є превентивна діяльність, спрямована на усунення причин й умов, які можуть стимулювати хибні звички, виступати механізмом закріплення девіантної поведінки учнів, їх подолання до того, як вони виявляться у структурі особистості та поведінки. Частина зайнятих у цьому виді виробництва (діяльність із навчання, виховання, підготовки та розвитку фахівців) зростатиме аж до домінування.

Превентивна діяльність, детермінована об'єктивними і суб'єктивними факторами, належить до універсальних процесів, запобігання та попередження негативних явищ і станів особистості. Оскільки поняття діяльність є загальною підставою для визначення способу буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни, превентивність має бути складовою будь-якої соціально-педагогічної дії. Умовою ефективності превентивної діяльності є її моральна суть. У цьому полягає методологічне значення цієї категорії для сучасних педагогічно-правових досліджень.

Зміст превентивної діяльності здійснюється за трьома рівнями: рання або первинна превенція; вторинна превенція; третинна превенція.

*Первинна превенція* – це соціальні дії, спрямовані на забезпечення життєвих умов попередження поширення негативних явищ, інформації про вади небезпечної поведінки.

*Вторинна превенція* – передбачає зусилля, спрямовані на дітей, що знаходяться у групі ризику небезпечної поведінки. Полягає у своєчасному виявленні таких осіб і наданні їм допомоги.

*Третинна превенція* – сукупність соціально-педагогічних форм, методів і засобів, спрямованих на попередження переходу відхилень у поведінці у важчу

стадію та створення умов для ресоціалізації. Переважно вважається як індивідуальна робота з дітьми, які повернулись із закладів спеціального виховання, зокрема притулків, шкіл та училищ соціальної реабілітації, спеціалізованих наркологічних центрів, інших спеціалізованих служб; передбачає відновлення морально-психічних засад розвитку здоров'я дитини і захисту її права на ресоціалізацію (лат. re- префікс, що означає зворотну або повторну дію + socialis- суспільний) – комплекс заходів, спрямований на відновлення соціального статусу особистості, втрачених чи несформованих соціальних навичок, переорієнтацію соціальних і референтних орієнтацій девіантів (лат. deviation – відхилення de – від + via – дорога – особи, які не додержуються існуючих у суспільстві норм поведінки) за рахунок включення їх у нові, позитивно зорієнтовані відносини та види діяльності.

Превенція – це справа загальна, соціальна, що потребує зміни моральної етики суспільства, а також спільних зусиль медичних працівників, юристів, педагогів, психологів, соціологів.

Правова превенція має розв'язати певні педагогічні та психологічні завдання, до яких дослідники віднесли передусім формування ціннісного ряду, способів соціалізації, стійкого ставлення до негативних явищ і негативних почуттів; подолання егоцентризму та розвиток емпатійних рис, формування гуманістичних і комунікативних якостей, адекватної самооцінки, самоконтролю та здатності до саморозвитку, розвиток критичності, соціальної адаптованості, індивідуальних механізмів долання важких станів і переживань тощо.

Саме тому питання превентивної освіти та виховання набуває особливої гостроти, оскільки молодь формується у складних соціокультурних умовах економічних і політичних суперечностей, нестабільності соціальних процесів, криміногенності суспільства.

Зміна соціально-економічних умов вимагає такої підготовки майбутніх фахівців з превентивної діяльності, яка б урахувала всі етапи і складові процесу соціалізації особистості й розглядала дитину як суб'єкта превентивного виховання.

На це здатні тільки висококваліфікований, високо-соціальний і високолюдяний педагог-фахівець, який може забезпечити необхідний рівень професіоналізму та соціальної і моральної відповідальності за наслідки своїх дій. Такого спеціаліста потрібно підготувати – навчити, виховати, соціалізувати.

Це переконує нас у необхідності в процес підготовки фахівців служб у справах дітей, відновного правосуддя і ювенальної юстиції ввести нову наукову і навчальну дисципліну «Превентивна педагогіка».

Це дуже актуальне питання для України, оскільки стан підліткової злочинності в нашій країні викликає серйозну занепокоєність держави і суспільства та зумовлює потребу пошуку нових способів її попередження, вжиття додаткових заходів із боку державних органів і громадськості, які б сприяли поступовому скороченню злочинних проявів у середовищі неповнолітніх.

Саме тому Концепція превентивного виховання дітей і молоді спрямовує науковців і практиків на ви-

роблення нової філософії виховання, на підвищення наукового рівня теорії методології та педагогічної технології превентивного виховання, визначення шляхів посилення педагогічної майстерності у здійсненні превентивної роботи, вдосконалення традиційних і нетрадиційних форм і методів, побудову нових стратегій даного напрямку виховання. Через це категорія «превентивність», «превенція» стає методологічним підґрунтям визначення превентивної педагогіки як предметного поля педагогічних досліджень, забезпечуючи передусім системне усвідомлення відповідних пізнавальних проблем і смислову орієнтацію в їх сукупності [7].

Для визначення превентивної педагогіки як науки, що стосується й виховання, навчання та розвитку особистості, важливим є осмислення її об'єкта і предмета дослідження.

Оскільки превентивна педагогіка розглядає перш за все генезис виховної діяльності на до криміногенному рівні, то основним об'єктом дослідження є реально існуючі явища, і які породжують соціальні відхилення у поведінці дітей і підлітків.

Предметом превентивної педагогіки визначаються різноманітні аспекти превентивної практики, що здійснюється закладами і соціальними службами різних відомств (освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, правових органів тощо) з метою попередження негативних явищ, правопорушень і надання соціально-педагогічної, медико-психологічної та правової допомоги дітям і сім'ям групи ризику; а також категоріально-понятійний апарат. Серед яких поняття «превентивне виховання» є провідним.

Багатогранність превентивної практики як предмета педагогічного пізнання зумовлена глибиною її об'єктивного змісту і багатством її причинно-наслідкових і структурно-функціональних взаємозв'язків як у суспільному житті загалом, так і в його педагогічній підсистемі. Завдяки цьому поняття превентивної педагогіки у свою чергу утворює категоріальні рамки наукового аналізу педагогічних явищ як з точки зору їх співвідношень із цілісністю соціальної системи, так і в безпосередній їхній давності у конкретній системі педагогічних відносин.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що превентивна діяльність завжди була предметом уваги дослідників. Тільки замість терміну превентивний використовувались такі, як профілактика, соціальне виховання, робота з дефективними, педагогічно занехаяними дітьми, попередження дитячої бездоглядності, злочинності тощо.

Превентивна педагогіка як навчальний предмет – це дидактично обґрунтована система знань, умінь і навичок, відібраних із педагогічної науки, що мають спеціальний характер і відповідають меті підготовки спеціалістів певної категорії. Як педагогічна дисципліна превентивна педагогіка вивчає природу і генезис превентивної діяльності з випередження, застереження та запобігання соціальних відхилень у поведінці з позиції системно-цільового підходу, включаючи особисті, соціальні, психолого-педагогічні фактори.

Метою даної навчальної дисципліни є формування

професійної компетентності і готовності студентів до превентивної діяльності в сфері превентивної практики на основі взаємодії з педагогічними колективами навчально-виховних, позашкільних культурно-освітніх і інших закладів; працівниками служб у справах неповнолітніх, центрів соціальних служб для молоді, кримінальної міліції й інших правових установ, медичних закладів, центрами превентивного виховання; громадськими, благодійними організаціями тощо.

Основними завданнями навчального предмета є: формування знань студентів про особливості превентивної педагогіки в системі педагогічних наук; засвоєння знань про мету, принципи, форми, методи та технології превентивного виховання; вироблення вмінь і навичок, які дозволяють здійснювати функції і види превентивної діяльності; усвідомлення превентивної діяльності на основі прав людини і дитини; формування педагогічної та етичної культури майбутніх педагогів; вироблення у студентів умінь надавати комплексну психолого-педагогічну та медико-соціальну допомогу тим неповнолітнім, які її потребують; формування толерантності до неповнолітніх, які вчинили протиправні дії або зловживають психоактивними речовинами; оволодіння методиками стимулювання неповнолітніх до здорового способу життя і позитивної соціальної реабілітації; сприяння об'єднанню зусиль різних суб'єктів превентивної роботи [12, с. 28–30].

Зміст даної навчальної дисципліни можуть складати наступні компоненти:

- змістовий – (ознайомлення з історією дослідження; ознайомлення з новими досягненнями у цій галузі; корекція знань, здобутих самостійно через власний життєвий досвід, читання книг, засоби масової комунікації);

- цільовий – (забезпечення розуміння значущості знань за проблемою, що вивчається у системі знань із усього предмета; забезпечення усвідомленості суттєвого змісту навчальної інформації; забезпечення умов для розвитку наукового світогляду через достатність наукових фактів, прикладів для узагальнення у формі ідей, положень, тенденцій, закономірностей тощо);

- процесуальний – (актуалізація раніше здобутих знань за допомогою аналізу, порівняння, узагальнення; забезпечення послідовності, логічності, аргументованості матеріалу; опора та індивідуальне прагнення, можливості, здібності того, хто навчається; визначення обсягу знань, часу і темпу роботи, компонування етапів заняття);

- мотиваційно-стимулюючий – (відповідність результату заняття його цілям і завданням; доцільність форм роботи, її контролю, критеріїв оцінки діяльності; наявність прагнення до подібної практично-вдтворюючої роботи).

Сучасна орієнтація українського суспільства на європейські моделі соціального устрою потребує поглибленого критичного осмислення та обґрунтування наразі і щодо місця та ролі європейської системи превентивної педагогіки як чинника прогресивних суспільних змін.

Ми впевнені, що вивчення превентивної педагогі-

ки надає можливість чітко оперувати юридичними і педагогічними такими термінами, як: аксіологія виховання, аномальні діти, ауто-агресивна поведінка, відповідальність неповнолітніх, відхилення у поведінці, вчинок, девіантна поведінка, делінквент, дитяча бездоглядність, дитяча безпритульність, дитяча експлуатація, дитяча порнографія, дитяча проституція, дитяча субкультура, дитячий секс-туризм, дитяча злочинність, діти-втікачі із виховних установ, діти-втікачі із зовні благополучних сімей, діти-демофоби, діти-класомани, діти-клаустрофоби, діти-клаустрофоби, діти-коїнофоби, діти-ктіномани (грец. kтіno – вбивати, maіia – шаленість, пристрасть, тяга до вбивства тварин), діти-кубомани, лудомани, комерційна сексуальна експлуатація дітей, насильство щодо дітей, неповнолітні злочинці, поведінка (асоціальна, девіантна, делінквентна, правова, адитивна, адекватна, агресивна, асертивна, гепоїдна), сирітство соціальне, соціальна депривація, соціально-правовий захист, суїцид, ціннісна орієнтація, чинники ризику, шкідливі звички тощо.

Вважаємо, що саме за допомогою уточнення понять можливе переосмислення надбань традиційної педагогіки та юриспруденції, у класичному їх розумінні, що створювалися багатомісячною історією, інтегруючи в собі надбання культур різних педагогічних та юридичних шкіл, ідеї вітчизняних і зарубіжних педагогів і захисників дитинства.

Усвідомлюємо той факт, що технологізація превентивної діяльності не може обмежувати свою сферу лише навчанням і підготовкою кадрів. Він пов'язаний із використанням інших сучасних технологій, які вимагають перебудови стереотипів традиційної освіти, формування нового мислення, зміни ментальності всіх суб'єктів й об'єктів превентивного виховання.

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо, що визначені та проаналізовані нами особливості використання юридичних термінів, пов'язаних із професійною діяльністю, не вичерпують усіх аспектів порушеної у статті проблеми.

**Перспективою подальшого дослідження** може

бути запровадження інноваційних, сформованих на основі відновного й проактивного підходів, методів і форм роботи з дітьми, схильними до вчинення правопорушень, передбачених Указом Президента України від 24 травня 2011 року № 597/2011 «Про Концепцію розвитку кримінальної юстиції щодо неповнолітніх в Україні», а також формування культури мовлення і спілкування студентів юридичних факультетів і факультетів соціальної педагогіки і психології під час вивчення фундаментальних і спеціальних дисциплін, здійснення моніторингу захисту прав дітей, які перебувають у конфлікті із законом, протидії негативним явищам, створення законодавчої та нормотворчої бази на підтримку і захист дітей і молоді.

### 📖 Список використаних джерел

1. Борисова, Н. Е. Развитие ювенального права в России / Н. Е. Борисова. – Москва : Манускрипт, 1999. – 179 с.
2. Вещагина, Л. Д. Проблемы становления ювенального права как самостоятельной отрасли [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.mstu.edu.ru/publish/comf/11ntk/section10/html](http://www.mstu.edu.ru/publish/comf/11ntk/section10/html).
3. Голышева, Л. Ю. К вопросу о формировании ювенального права в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.nest.ru/content\\_docs/pdf/peoples/golysheva\\_lu/02/pdf](http://www.nest.ru/content_docs/pdf/peoples/golysheva_lu/02/pdf).
4. Восстановительное правосудие для несовершеннолетних и социальная работа : учеб. пособ. / под ред. Л. М. Карнозовой. – Москва : МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2001. – 334 с.
5. Здрок, О. Н. Ювенальное право как самостоятельный элемент правовой системы гражданского общества / О. Н. Здрок // Теоретические проблемы формирования и функционирования гражданского общества и правового государства / под ред. А. М. Абрамовича. – Минск, 1995. – С. 25.
6. Ковна, У. Ювенальная юстиция: исторический досвід / У. Ковна // Вісник Львів. ун-ту : сер. юрид. – 2004. – Вип. 40. – С. 157–161.
7. Концепція превентивного виховання дітей і молоді. Затверджено Президією АПН України 25.02.98 р. Протокол №1-7/3-21 // Учитель. – 2000. – №1-3. – С. 6–11.
8. Кулапов, В. В. Правовая политика в сфере защиты интересов детей / В. В. Кулапов // Правовая политика и правовая жизнь. – 2003. – №3. – С. 63.
9. Крестовська, Н. М. Формування ювенального права в Україні / Н. М. Крестовська // Вісник Запорізького державного університету : зб. наук. ст. Юридичні науки. – Запоріжжя, ЗДУ, 2004. – С. 10–13.
10. Мельникова, Э. Б. Ювенальная юстиция: Проблемы уголовного права, уголовного процесса и криминологии / Э. Б. Мельникова. – Москва, 2000. – С. 118.
11. Общая психология. – Москва, 1986. – 464 с.
12. Приходько, В. М. Підготовка майбутніх педагогів до превентивного виховання дітей із неблагополучних сімей : наук.-метод. посіб. / В. М. Приходько. – Запоріжжя : Прем'єр, 2006. – 288 с. (Рекомендовано рішенням Науково-методичної ради з питань освіти і науки МОН України (протокол від 2.11.2005 р. № 18).
13. Пудовочкин, Ю. Е. Ювенальное уголовное право: понятие, структура, источники / Ю. Е. Пудовочкин // Журнал российского права. – 2002. – №1. – С. 44–52.
14. Ювенальная юстиция в Україні: коментар та аналіз діючого законодавства. Концепція про права дитини. Словник-довідник із ювенальної юстиції : наук.-практ. посіб. / за ред. В. С. Зеленецького, Н. В. Сібільової. – Харків, 2006. – 764 с.
15. Ясперс, К. Смысл и назначение истории : пер. с нем. / К. Ясперс. – Москва : Политиздат, 1991. – 527 с. – (Мыслители XX в.).
16. Ransshe, N. Christie. Conflicts as a property / N. Ransshe // The British Journal of Criminology. – 1977. – 17(1). – P. 1–17.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 03.10.2017

**Приходько В. Н.** Особенности использования юридических терминов в научном и педагогическом общении.

Ⓐ Определены особенности использования юридической терминологии в научном и педагогическом общении. Рассмотрены и проанализированы актуальные вопросы, связанные с рациональным использованием юридических терминов в профессиональном общении. Именно с помощью уточнения понятий возможно переосмысление достижений традиционной педагогики и юриспруденции, в классическом их понимании, которые создавались многовековой историей, интегрируя в себе достижения культур различных педагогических и юридических школ, идеи отечественных и зарубежных педагогов и защитников детства.

**Ключевые слова:** ювенальная юстиция; восстановительное правосудие; девиантное поведение; делинквентность

**Prihodko V. M.** Features of the use of legal terms in scientific and pedagogical communication.

Ⓐ The article defines the features of the use of legal terminology in scientific and pedagogical communication. Topical issues related to the rational use of legal terms in professional communication were considered and analyzed. It is through clarification of concepts that it is possible to rethink the achievements of traditional pedagogy and jurisprudence, in their classical understanding, which were created by centuries of history, integrating the achievements of the cultures of various pedagogical and law schools, the ideas of domestic and foreign educators and advocates of childhood.

**Key words:** juvenile justice; restorative justice; deviant behavior; delinquency





## КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ «ІНКЛЮЗИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ» У КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ СУСПІЛЬСТВА РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ В УКРАЇНІ

**А** Концептуалізується поняття інклюзивне середовище з урахуванням євроінтеграційних тенденцій розбудови суспільства рівних можливостей. Визначаються поняття «інклюзія» й «інтеграція», їх взаємозв'язок і відмінності. Досліджується зарубіжний досвід створення інклюзивних навчальних закладів. Характеризуються сучасні тенденції в українському законодавстві та суспільстві із забезпечення рівних прав і можливостей усіх громадян незалежно від рівня здоров'я.

**Ключові слова:** інклюзія; інтеграція; суспільство рівних можливостей; стереотипи; стигматизація

**Актуальність проблеми.** Демократичні перетворення, що охопили сучасну Україну, поставили громадян нашої держави перед складним вибором – принципово переосмислити й змінити власну пострадянську ідеологію і рухатись упевненим кроком до демократичних змін або й надалі репродувати соціальні стереотипи минулої доби. Очевидно, що першим кроком на шляху демократичних перетворень має бути визнання й розбудова суспільства рівних можливостей – духовно-соціального простору, де кожна особистість має можливості для самореалізації й саморозвитку незалежно від своєї статі, віросповідання, рівня здоров'я й національності.

Україною вже ратифіковано низку міжнародних документів щодо встановлення у суспільстві гендерної рівності: «Загальна декларація прав людини ООН» (1948), Конвенція ООН «Про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок» (1979, ратифікована Україною в 1981), «Декларація щодо рівності жінок та чоловіків» (1988), «Віденська декларація прав людини» (1993), «Пекінська декларація та Платформа дій щодо поліпшення статусу жінок» (1995) й упровадження інклюзивної освіти: Конвенція ООН про права дитини (1989), Декларація про права інвалідів (1975), Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів, прийняті резолюцією 48/96 Генеральної Асамблеї (1993), Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб із особливими потребами (1994), а також прийнята низка законів і програм загальнонаціонального рівня (закони України: «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків»; «Про реабілітацію інвалідів в Україні»; «Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів»; «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання»; «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг»).

Отже, українське суспільство стоїть на порозі якісних змін, які починаються у свідомості кожного громадянина й позначають шлях до побудови інклюзивного середовища у нашому суспільстві.

**Формулювання цілей статті.** Вищезазначене актуалізує наукову розробку поняття «інклюзивне середовище», зумовлюючи необхідність його концептуалізації у вітчизняній науковій думці, розв'язанню цієї проблеми у контексті розбудови суспільства рівних можливостей й присвячена ця стаття.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Ґрунтовної наукової розробки отримала проблема розбу-

дови суспільства рівних можливостей, яка розглядалася дослідниками переважно у гендерному аспекті (Т. Говорун, О. Кікінеджи, І. Бондаровська), хоча на нашу думку зазначена проблема є більш багатогранною і різноаспектною й соціальна інклюзія є однією із не менш фундаментальних базисних категорій у контексті її вирішення.

Дослідження різних аспектів упровадження інклюзії в освітнє та соціальне середовище входить до проблемного поля багатьох наук й відбувається у різних дослідницьких напрямках, зокрема у контексті методологічного обґрунтування основних положень філософії інклюзивної освіти (В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Сак, В. Синьов, П. Таланчук, Ю. Найда та ін.), вивчення особливостей та механізмів упровадження у навчальних закладах навчання осіб з обмеженими можливостями (І. Гудим, Л. Прохоренко, Г. Сіліна, О. Рассказова, О. Чеботарьова та ін.); дослідження специфіки і змісту соціально-педагогічної роботи, соціального виховання та соціалізації молоді з інвалідністю у русі нових тенденцій розвитку суспільства (Л. Акатов, М. Айшервуд, О. Дікова-Фаворська, І. Іванова, А. Капська, А. Колупаєва, О. Рассказова, В. Тесленко, С. Харченко, О. Ярьська-Смірнова та ін.), вивчення основ середовищного підходу у визначенні сутності інклюзивного освітнього та соціального простору (І. Актанов, Л. Проніна, А. Цимбалару, М. Чайковський, І. Чепуришкін, М. Якушкіна та ін.).

**Виділення невирішених частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття і формулювання цілей статті.** Зважаючи на ґрунтовне дослідження різних аспектів упровадження інклюзії в загальноосвітні навчальні заклади виникає потреба в концептуалізації поняття «інклюзивне середовище» і дослідженні його саме з точки зору розбудови суспільства рівних можливостей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Досліджуючи питання розбудови суспільства рівних можливостей, варто звернути увагу на Концепцію суспільства рівних можливостей, закарбовану у міжнародній нормативно-правовій базі, а саме у міжнародному правовому документі «Теорія і стратегія суспільства рівних можливостей», ратифікованому Україною у 2003 р. Згідно з цією концепцією ідея суспільства рівних можливостей полягає у розумінні того факту, що всі члени суспільства повинні отримати соціальну гарантію щодо реалізації невід'ємних природних прав людини, що відповідно до норм міжнародного права означає можливість кожного члена суспільства реалізовувати своє право в межах соціальної гарантії без будь-яких додаткових формальних

умов лише на тій підставі, що ти – людина [11].

Незаперечним постулатом демократії перш за все, є можливість усіх членів суспільства реалізувати власний потенціал незалежно від статі, рівня здоров'я, соціального статусу тощо. І зрозуміло, що демократичний розвиток нашої держави неможливий без прийняття й втілення в життя ідей концепції суспільства рівних можливостей, хоча й існує ціла низка перешкод на шляху її реалізації, переважно соціально-педагогічного і психологічного характеру.

Взагалі тенденції до маргіналізації, тобто виокремлення із суспільного функціонування певної категорії населення, зокрема осіб з інвалідністю, склалась саме за радянської доби, коли у вітчизняному суспільстві домінуючою була медична модель інвалідності, що ґрунтувалась на положенні, що людина з проблемами розвитку – аномальна, неповноцінна, хвора та потребує соціального патронажу й лікування, які найкращим чином можуть здійснюватися у спеціально ізольованих закладах фахівцями, підготовленими для надання медико-соціальних послуг або взагалі некваліфікованим обслуговуючим персоналом. Під впливом зазначеної концепції майже до другої половини ХХ ст. освіта дітей з інвалідністю на вітчизняних теренах розвивалась у напрямі суспільної сегрегації [10].

І нині українське пострадянське суспільство, що перебуває у стані не надто динамічної та сповненої протиріч трансформації за рахунок традицій сімейного та соціального виховання, що створюють специфічні умови, що заважають становленню суспільства рівних можливостей, зокрема:

- відсутність політичної волі до утвердження паритетності у владних відносинах і прийнятті рішень;
- брак настанов на рівні стосунки у суспільній свідомості всіх соціальних суб'єктів без виключень;
- засилля стигматизуючих стереотипів у суспільній свідомості та їх активний негативний вплив на формування партнерських відносин між громадянами країни.

Моделювання нерівних соціальних стосунків відбувалося протягом довго часу, і зміна цих умов неможлива без зміни соціального середовища в цілому і свідомості кожного окремого громадянина зокрема. Існує багато прикладів успішного подолання негативних проявів у суспільній свідомості відомих у світовій історії.

Широкого соціального визнання і практичного втілення ідей суспільства рівних можливостей беруть із початку ХХ ст. і тривають до сьогодні, зокрема, боротьба за права жінок, національних меншин, осіб з інвалідністю, представників ЛГБТ, зміни охопили країни Європи, Північної й Південної Америки й Австралії. На тлі глобальних соціальних реформаций відбуваються процеси започаткування суспільних перетворень, які повністю змінюють соціальний рух не тільки окремих країн, але й усього світу. Наочно ці зміни можна простежити на прикладі створення умов для розвитку інклюзії в європейському співтоваристві.

Широкого використання і розуміння поняття «інтеграція» набуло у 60-х роках ХХ ст. у Європі і вживалось стосовно осіб з особливими потребами, позначаючи процес їх входження у соціальний простір за умови досягнення ними певного рівня розвитку [9]. Варто зазначити, що ключову роль у розгортанні інтеграційних процесів в освіті й соціумі відіграла висунута скандинавськими країнами концепція «нормалізації», в основу якої покладено нормалізацію умов соціального життя осіб з інвалідністю відповідно до міжнародних правових актів [6, с. 13].

Проте згодом поняття «інтеграція» було доповнено терміном «інклюзія», водночас, в англомовних країнах (США, Канаді, Великій Британії) термін «інклюзія» майже повністю замінив термін «інтеграція», оскільки точніше відображав сучасний погляд на освіту та на місце людини в суспільстві [8]. На противагу інтеграції інклюзія передбачала збереження відносної автономності кожної групи, і, відповідно до цієї ідеології, уявлення та стиль поведінки, характерні для домінуючої групи, повинні модифікуватись таким чином, щоб допускати плюралізм звичаїв і думок [4].

У США поняття «освітня інтеграція» має подвійний зміст: в окремих програмах, застосовуючи це поняття, акцент роблять на академічній освіті осіб з інвалідністю, в інших (для дітей з важкими формами психофізичних порушень) – на соціальній адаптації. Більшість науковців погоджуються з тим, що інтеграція може здійснюватись у різних формах у процесі навчання в звичайному класі при одержанні додаткової спеціалізованої допомоги. Один із аспектів роботи в умовах інтегрованого навчання полягає у формуванні взаємодії фахівців у наданні необхідної спеціальної педагогічної допомоги. Важливим є обов'язок учителя приділяти увагу не лише відхиленням у розвитку, а передусім здібностям дітей і можливостям розвитку цих здібностей. У процесі інтеграції встановлюються партнерські відносини між учителями і батьками, що сприяє успіху навчання, кращій соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку, ніж в умовах ізольованого навчання. Інтегроване навчання в США окреслило основні напрями наукового пошуку і умови успішності процесу інтеграції: врахування характеру наявних відхилень; визначення і надання необхідної допомоги; створення адаптивного, адекватного порушенням середовища; встановлення ефективного співробітництва школи, сім'ї і педагогів, учнів з порушеннями у розвитку і без порушень [7].

Важливо відзначити, що поняття «інтеграція» майже нерозривно пов'язане з дефініцією «інклюзія». Розрізняючи терміни «інтеграція в суспільство» та «соціальна інклюзія», М. Астоянц та І. Россохіна вважають, що інклюзія – це процес, який відбувається з індивідом (групою), а інтеграція – процес, який відбувається в самому суспільстві. Тому інтеграція в цьому розумінні може бути наслідком інклюзії, а не навпаки [1].

На думку Г. Банча, інклюзія потребує суттєвішої перебудови освітньої системи та суспільного ладу, оскільки «інклюзія – це не лише одна реформа освіти; вона ґрунтується на новій моделі й філософії соціальної справедливості, якою стверджується, що всі люди, зокрема люди з інвалідністю, мають право повною мірою брати участь у всіх сферах життя суспільства» [2, с. 13]. Як зазначає Т. Бут, «якщо ми розуміємо інклюзію як трансформацію, ми повинні докорінно змінити наше ставлення до різноманіття людської спільноти, яке є в освітній системі. Це різноманіття необхідно розглядати не як джерело труднощів, а, навпаки, як певний атрибут реальності, який варто приймати і, окрім того, цінувати. За такого підходу відкидаємо сталий погляд на норму, як дещо гомогенне та стабільне. Ми бачимо норму в розмаїтті» [3].

Зазначимо, що інтеграція дітей з особливими потребами в середовище здорових однолітків, як і їхня освітня та соціальна інклюзія є у розвинутих країнах світу педагогічними феноменами, що не лише отримали наукове обґрунтування, а й міцно ввійшли до системи освіти та суспільного життя. В умовах інтеграції та інклюзії діти з інвалідністю засвоюють рольову поведінку здорових

учнів та основні зусилля спрямовують на входження в освітній простір класу, пристосування до вимог закладу освіти та користуються підтримкою у навчанні. Згідно зі звітами, що стосуються масштабних досліджень у сфері інклюзивного навчання в різних країнах світу (2003 р.), на шляху впровадження інтегрованої та інклюзивної освіти розвинені країни світу стикалися з певними труднощами, зокрема: складність досягнення високої ефективності навчального процесу в умовах різноманіття можливостей учнів; проблеми щодо можливостей задоволення освітніх потреб молоді з порушеннями розвитку у середніх і старших класах; недостатнє фінансування і ресурси; відсутність конкретних напрацювань у питанні атестації школярів із проблемами розвитку. Ефективність інклюзивного навчання за даними проведених досліджень забезпечується широким діапазоном знань і умінь педагогічних працівників, володінням адекватними технологіями і методами навчання, наявністю відповідних матеріалів і часу, внутрішньою і позашкільною підтримкою з боку керівництва школи, місцевих органів освіти і громадських організацій; чіткою позицією влади у ставленні до інклюзивної освіти і можливістю гнучкого використання наявних ресурсів; інтенсивною і неперервною підготовкою і перепідготовкою вчителів, особливо з питань розробки і адаптації навчальних програм; реформуванням школи як єдиного цілого [12].

Треба зауважити, що інтеграція та інклюзія визначаються як поступові, взаємно перехідні, складні процеси, у ході реалізації яких вирішуються різноманітні завдання. Так, у Німеччині залучення осіб з особливими потребами до інтегрованого та інклюзивного навчання передбачає шість рівнів, з яких три забезпечують зміну до зовнішніх умов, інші три – внутрішніх. Перший рівень – психолого-педагогічний – передбачає таку організацію роботи з інвалідами, коли людина з особливостями психофізичного розвитку залучається до мікросередовища. Це, наприклад, забезпечується шляхом пристосування шкільних приміщень до потреб дітей, створення необхідних умов для контактів між дітьми, застосування варіативних форм навчання та проведення дозвілля; другий – понятійно-термінологічний – передбачає вилучення з щоденного застосування дефектологічної термінології і вживання більш гуманної, наприклад, «діти з труднощами в навчанні»; третій – правовий – пов'язаний з наданням школі певних прав і гарантій, що забезпечують інтегроване навчання; четвертий – соціально-комунікативний – пов'язаний з переходом від інтеграції до інклюзії, коли діти з порушеннями розвитку «включаються» в середовище звичайних дітей, спілкуються і взаємодіють з ними; п'ятий – курикулумний (від англ. «curriculum» – навчальний план) – пов'язаний з формуванням програм, що враховують потреби всіх учнів, інтеграція та інклюзія на цьому рівні передбачають оцінку можливостей і працездатності кожного учня і застосування відповідних спеціальних педагогічних і психотерапевтичних заходів; шостий – навчально-психологічний – полягає у залученні учнів до участі в оцінці власних навчальних досягнень і у використанні задоволеності чи незадоволеності навчанням як індикатора успішності запровадження цього процесу [7]. Застосований підхід дає можливість визначити інтеграцію як процес, що триває в просторі і часі та включає психологічні, соціальні і педагогічні проблеми.

У сучасній Україні, важливим етапом новітніх соціальних змін вважаємо визнання прав осіб з інвалідністю і створення умов для їх інтеграції, а згодом й інклюзії. Цей процес був один із найскладніших, оскільки у нашій державі саме проблема сегрегації цієї соціальної

групи завжди відбувалась завуальовано, мотивуючись «хвилюванням за здоров'я» або взагалі «неспроможністю суб'єктів до соціальної реалізації», тим самим у суспільстві створювалися помилкові стереотипи стосовно людей з особливими потребами.

Громадянам, що мають особливі потреби, брати активну участь у процесі прийняття рішень і суспільному житті часто неможливо через купу бар'єрів, які існують у нашій громаді. Людина з нормативним рівнем здоров'я, зазвичай може не помічати, але особам з інвалідністю доводиться долати їх щоденно. І йдеться не тільки про фізичні бар'єри – відсутність пандусу до соціальних об'єктів чи недоступний громадський транспорт. Бар'єрів значно більше. Це інституційні та стратегічні бар'єри, коли на рівні держави не створені умови для залучення людей у суспільне життя, а ще оціночні судження та стереотипи, які часто породжуються нестачею інформацією про певну категорію населення чи відсутністю комунікації з нею. Раніше інтереси вразливих груп населення не бралися до уваги, а тому складалося враження, що їх не існує, звідси – повна непристосованість інфраструктури до їхніх потреб та неприйняття соціумом осіб з інвалідністю як громадян і особистостей.

На сьогодні термін «інклюзія» частіше вживається стосовно освіти й навчання дітей з особливими потребами. Вважаємо, що освітня та соціальна інклюзія осіб з інвалідністю є єдиним процесом й, аналізуючи питання концептуалізації поняття «інклюзивне середовище», необхідно розглядати соціально-освітню інтеграцію цієї категорії осіб як залучення їх до життєдіяльності суспільства, а також створення умов для здобуття ними освіти. Як зазначалось вище – у розвинутих країнах світу, де проблема інтеграції та інклюзії людей з інвалідністю у соціальне та освітнє середовище почала розроблятися значно раніше, ніж в Україні, ця думка вже набула теоретичного підтвердження та практичної реалізації.

Інклюзивне суспільство помилково вважають сукупністю умов виключно для людей з інвалідністю, проте насправді це система, де кожна людина відчувається безпечно і комфортно. Існує принциповий момент – в інклюзивному суспільстві кожен і кожна відчуває себе комфортно, голос кожного почутий, оскільки важливим є сама особистість, а не її соціальний статус, стать або рівень здоров'я.

Вважаємо, для України ці ідеї нині є гостро актуальними, і для її розбудови необхідно розпочинати роботу з молодими громадянами із самих перших етапів, тобто з дитинства. Школа має стати першим осередком реалізації ідеї рівних можливостей, в якому всі діти незалежно від рівня здоров'я і статі будуть усвідомлювати та поважати свої права людини і зможуть у майбутньому транслювати ці ідеї в соціум, а також навчатися розуміти власні обов'язки перед суспільством, яке надає їм можливості для саморозвитку та соціальної реалізації.

Важливо наголосити на взаємозв'язку між поняттями «можливості» та «обов'язки», так у юридичній літературі розрізняють загальносоціальні та юридичні обов'язки. Загальносоціальні обов'язки визначаються як суспільно визнана необхідність певної поведінки осіб (міра належного, корисного), що об'єктивно зумовлена потребами існування і розвитку конкретних осіб, соціальних груп, націй, людства. Можна сказати, що дотримання загальносоціальних обов'язків є перпоною на шляху проявів у соціумі свавілля, хаосу, всього того, що заважає нормальному розвитку громадянського суспільства.

Привчаючи людину з дитинства нести відповідальність за свої вчинки, ми готуємо підґрунтя для розбудови су-



спільства рівних можливостей оскільки громадяни самі бережуть і поважають свої свободи, напрями і межі зовнішнього вираження якої визначено в правах. Саме для того, щоб зміцнити свої права, громадяни в демократичному суспільстві беруть на себе зобов'язання (ставлять вимоги здійснювати якісні дії, вести себе належним чином) і виконують свої обов'язки. У Загальній декларації прав людини (п. 1 ст. 29) зазначено: «Кожна людина має обов'язки перед суспільством, у якому лише і є можливим вільний і повний розвиток її особистості» [5].

На нашу думку, першим кроком на шляху становлення суспільства рівних можливостей має стати визнання у свідомості громадськості права всіх дітей на отримання освіти у рівних, доступних кожному умовах, що забезпечується впровадженням інклюзивного навчання в загальноосвітні заклади.

Нині в Україні, як і в багатьох розвинених країнах світу, інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку визнано основною формою здобуття освіти. Проте дієве включення осіб з обмеженими психофізичними можливостями до освітнього середовища та суспільного життя може відбутися лише поступово, завдяки зусиллям гуманістично спрямованих соціальних вихователів, здатних вплинути на думку суспільства, прищепити дітям та молоді ідеї рівності та толерантного ставлення до людей з обмеженими можливостями [10].

У суспільстві рівних можливостей – де громадянин і особистість поважається й самореалізується незалежно від свого походження, статі і рівня здоров'я інклюзивне середовище можна вважати природнім середовищем.

**Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок.** Отже, концептуалізуючи поняття «інклюзивне суспільство» у контексті розбудови суспільства рівних можливостей в Україні, виділяємо три базові ідеї:

– згідно з першою концептуальною ідеєю, розбудова суспільства рівних можливостей відбувається під впливом затвердження в Україні низки нормативно-правових документів, спрямованих на створення сприятливих соціальних умов для розвитку кожної особистості без дискримінацій і сегрегації. Особливе місце в цьому процесі посідає впровадження інклюзивної освіти як першого кроку на шляху створення інклюзивного суспільства. «Інклюзивне суспільство» є не тільки суспільством для осіб

з інвалідністю, це доступний і комфортний соціальний простір для всіх незалежно від рівня здоров'я, статі, соціального статусу чи гендерної ролі;

– друга ідея полягає в тому, що демократизація суспільства відбувається поступово і починається зі свідомості кожного окремого громадянина, і цей процес краще розпочинати якомога раніше, в дитячих садках і школах. Інклюзивна освіта покликана створити сприятливі умови для «перебудови» свідомості молодих громадян, які в майбутньому будуть наполегливо працювати у суспільстві рівних можливостей на благо держави, на засадах партнерства і демократії;

– за третьою концептуальною ідеєю, поняття «можливості» тісно взаємопов'язано з поняттям «відповідальність» і створюючи в інклюзивному суспільстві всі умови для особистісного розвитку людини з чітким усвідомленням нею своєї відповідальності перед суспільством, що надало їй таку можливість, можна подолати такі негативні феномени, пов'язані з агресією, споживацьким способом життя, нетолерантністю тощо.

### Список використаних джерел

1. Астоянц, М. С. Социальная инклюзия : попытка концептуализации и операционализации понятия [Электронный ресурс] / М. С. Астоянц, И. Г. Россихина. – Режим доступа : [http://pi.sfedu.ru/rspu/science/grants/social\\_orphanry/lzvestiya\\_UFY\\_12.doc](http://pi.sfedu.ru/rspu/science/grants/social_orphanry/lzvestiya_UFY_12.doc).
2. Банч, Г. О. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса : [пособ. для учит.] / Гэри Оуэн Банч; [пер. с англ. С. Ю. Котова]. – Москва : ООО «Изд-во МБА», 2008. – 64 с.
3. Бут, Т. Политика включения и исключения в Англии : в чьих руках сосредоточен контроль? / Т. Бут // Хрестоматия по курсу «Социальная эксклюзия в образовании» / [сост. Ш. Рамон и В. Шмидт]. – Москва : Московская высшая школа социальных и экономических наук, 2003. – С. 36–44.
4. Грозная, Н. С. Включающее образование. История и зарубежный опыт / Н. С. Грозная // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 89–104.
5. Загальна декларація прав людини. – Київ : Право, 1995.
6. Колупаєва, А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. – Київ : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
7. Коноплєва, А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : [монография] / А. Н. Коноплєва, Т. Л. Лещинская. – Минск : НИО, 2003. – 232 с.
8. Мігалуш, А. О. Інклюзивна освіта – шлях до всебічного розвитку дітей / А. О. Мігалуш // Соціальний захист. – 2009. – № 1. – С. 15.
9. Назарова, Н. М. Специальная педагогика : в 3 т. : учеб. пособ. / под ред. Н. М. Назаровой. – Т. 3: Педагогические системы специального образования / Н. М. Назарова, Л. В. Андреева и др. – Москва : Изд. центр «Академия», 2008. – 400 с.
10. Рассказова, О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія і технологія : [монография] / О. І. Рассказова. – Харків : ФОРМ Шейніна О. В., 2012. – 468 с.
11. Теорія і стратегія суспільства рівних можливостей [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.geocities.ws/equality\\_base/001\\_ua.html](http://www.geocities.ws/equality_base/001_ua.html).
12. Inclusive Education and Classroom Practices [Electronic source]. – Regime of access : <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/inclusive-education-and-classroom-practices>.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 09.10.2017

Андреева М. А. Концептуализация понятия «инклюзивная среда» в контексте развития общества равных возможностей в Украине.

А Концептуализируется понятие «инклюзивная среда» с учётом евроинтеграционных тенденций развития общества равных возможностей. Определяются понятия «инклюзия» и «интеграция», их взаимосвязь и различия. Исследуется зарубежный опыт создания инклюзивных учебных заведений. Характеризуются современные тенденции в украинском законодательстве и обществе по обеспечению равных прав и возможностей всех граждан независимо от уровня здоровья.

**Ключевые слова:** инклюзия; интеграция; общество равных возможностей; стереотипы; стигматизация

Andreieva M. O. The clarification of the concept «inclusive environment» in the context of the development of equal opportunities' society in Ukraine.

С The article clarifies the concept «inclusive environment» taking into account the European integration tendencies of the society's development of equal opportunities. The concepts «inclusion» and «integration», their interconnection and differences are determined. The foreign experience of creating of the inclusive educational establishments is studied. The current trends in Ukrainian legislation and society in ensuring of the equal rights and opportunities of all citizens regardless of the level of health are characterized. The relationship between the concepts «opportunity» and «obedience» is defined in the philosophical discourse. The stigmatizing stereotypes, their origins and the ways of overcoming them are determined. elementary school textbooks on the existing stereotypes by modern scentssts.

**Key words:** inclusion; integration; society of equal opportunities; stereotypes; stigmatization



УДК 373.2:81-028.31:792.091(045)



Василенко О. М.

## ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ПИТАННЯ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**А** Розглянуті особливості мовленнєвого розвитку як молодших, так і старших дошкільників. Схарактеризовані проблеми, які виникають під час мовленнєвого спілкування. Обґрунтована доцільність використання театральної діяльності як важливого чинника мовленнєвого розвитку дошкільників. Проаналізовані класифікації театралізованої діяльності.

**Ключові слова:** мовленнєвий розвиток; дошкільники; театралізована діяльність

**Актуальність проблеми.** У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається, що «становлення України як демократичної держави, входження її в єдиний європейський простір зумовлюють прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи дошкільної освіти» [3]. Одним із базових завдань і провідною компетентністю дошкільника є мовленнєвий розвиток, який становить одну зі складових інваріантної частини Базового компоненту – «Мовлення дитини». Постає гостра потреба в переусвідомленні й оновленні теоретичних і практичних підходів, пошуку нових – інноваційних і творчих шляхів вирішення цього питання.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що окремі аспекти проблеми мовленнєвого розвитку дошкільників і майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів досліджували: М. Алексеева, Л. Артемова, Н. Бабич, Г. Бакуменко, Л. Варзацька, Ю. Косенко, Т. Котик та ін., комунікативну лінгвістику – Ф. Бацевич, Л. Златів, І. Кузнецов, Л. Лучкіна, Т. Ольховецька, М. Пентиліук, Г. Полатай, В. Русанівський, О. Селіванова, О. Семенов та ін., культуру спілкування – А. Бондаренко, О. Винославська, Б. Головин, О. Дорошенко, М. Ляш, Г. Клочек, А. Коваль, А. Матвієнко, А. Мурашко, Г. Чайка та ін.; розвиток театралізованої діяльності – А. Богущ, Н. Водолага, Н. Гавриш, Т. Котик та ін.

Ученими М. Алексеевою, Л. Бех, Л. Божович доведено, що лише незначна частина вихователів і майбутніх фахівців досягає високого рівня мовленнєвого розвитку. Більшість із них мають нерозвинену мовленнєву культуру, схильні переважно до репродуктивної діяльності, у них відсутня ініціатива та прагнення самовдосконалення. Це негативно відображається на особистих досягненнях у процесі професійно-педагогічної діяльності, на життєвому самовизначенні [1; 4; 6].

Проте, проаналізувавши дані наукові доробки виявлено, що саме театралізовану діяльність не було в них відображено, що й підтверджує актуальність дослідження в цьому напрямку.

**Метою статті** є проаналізувати науково-педаго-

гічну, спеціальну літературу щодо виявлення впливу театралізованої діяльності як важливого чинника розвитку мовлення дошкільників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Власний досвід роботи викладачем-методистом Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» кафедри теорії та методики дошкільної освіти дає підстави стверджувати, що актуальним нині є питання культурного мовленнєвого розвитку дошкільників. Під час проходження педагогічної практики майбутніми вихователями у ДНЗ виявлено, що потребує вдосконалення рівень професійної компетентності вихователів, батьків і як наслідок самих дошкільнят.

Г. Беленька підкреслює, що мова вихователя – еталон для дітей, це головна умова й засіб формування мови дітей [5]. Також вона зазначає, що в мовленні вихователів ДНЗ нерідко трапляються помилки. Серед найпоширеніших учена наводить такі: порушення орфоепічних норм вимови звуків за їх позначенням, хоча написання не завжди передає літературну вимову слова (тіці – ті[цц]і, учишся – учи[сс]я, смієшся – сміє[сс]я); порушення наголосу у словах (читання, завдання, була, нести тощо); помилки у вимові голосних і приголосних звуків: [а] замість [о] (карова хадила), [і] замість [и] (зіма), [х], [хв] замість [ф] (Хведір, хутбол). Пом'якшення шиплячого [ч] (чяс, щястя); уживання незрозумілих дітям слів: спеціальних термінів (декоративне малювання, властивості предметів), слів іншомовного походження; неточне вживання слів (Що ти бажаєш сказати?, добротна казка, симпатична кімната, поставте руки на стіл); уживання слів-паразитів (значить, от); синтаксичні та граматичні помилки (Сьогодні в групі відсутні троє дівчаток по хворобі); надмірна пестливість, швидкий темп і багатослів'я, надмірна лаконічність, грубість [5].

Одним із чинників покращення мовленнєвого розвитку як дошкільників, так і їх вихователів і батьків є театралізована діяльність. У даній статті розглянуто лише один аспект порушеної проблеми, а саме покращення мовленнєвого розвитку дошкільників засобами

театралізованої діяльності.

Театралізована діяльність – це вид художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників, пов'язаний зі сприйманням і відтворенням засобами театрального мистецтва художніх образів, навіяних літературними творами, складанням на цій основі власних сценаріїв і сюжетів.

У дошкільній педагогіці для визначення діяльності, що пов'язана з театром, використовують декілька термінів: «театральна діяльність» (Л. Артемова), «театралізована діяльність» (А. Богуш), «театральньо-ігрова діяльність» (О. Амацьєва).

Театралізована діяльність у дошкільному віці існує та усвідомлюється педагогами як один із найефективніших засобів педагогічного впливу на розвиток особистості дитини, що використовується з певною метою й спонукається мотивами. Педагог розвиває в дошкільників уміння входити в «образ» і «утримувати» його впродовж усієї театралізованої діяльності; усвідомлення мовленнєвих і виконавчих дій; уміння передавати характерні особливості будь-якого художнього образу; здатність переносити отримані уявлення в самостійну ігрову діяльність; спроможність виявляти зацікавленість до театру як виду мистецтва: усвідомленість змісту, ідеї, художніх образів літературних творів. Діти широко включаються у театралізовану діяльність, стимульовані літературними, ігровими, особистісними мотивами. У них з'являється потреба у грі, що виникає під впливом літературного твору, а також потреба в самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе через відтворення різних образів.

Театралізована діяльність є могутнім засобом мовленнєвого розвитку дітей. Під час перегляду вистави, знайомства з літературними творами за допомогою театру вони отримують зразки правильного, красивого, емоційно забарвленого зв'язного мовлення, насиченого влучними образними виразами, прислів'ями, приказками, фразеологізмами. У мовленнєво-творчій діяльності діти вживають різні типи зв'язних висловлювань для вирішення конкретних ігрових, комунікативних ситуацій (міркування, пояснення, відтворення казкових діалогів, складання власних сценаріїв тощо). Мовлення стає зрозумілішим, виразнішим, граматично оформленим. Гра сприяє розвитку сюжетоскладання. У процесі підготовки й показу вистави в дитині розвивається зв'язне мовлення, яке має емоційно забарвлений характер і передбачає широке вживання вербальних і невербальних засобів виразності (адже дошкільники або відтворюють художньо-мовленнєві сюжети і тим засвоюють норму в найвищому її прояві, або вправляються в самостійному складанні сюжету). Під впливом художніх творів і вражень у дитини з'являється здатність до рефлексії, «примірювання» до себе різних за характером образів, типів, уміння приймати їх позицію у проживанні різних ситуацій, відчуття їхнє переживання. Діти відчують багату різноманітність літературних героїв, співчують їм, очищають, звільнюють душу від своїх власних тривог, поступово піднімаються до розуміння внутрішнього світу іншої людини, що «полегшує соціальну адаптацію дитини, збагачує її емоційно-чуттєвий досвід, формує відчуття духовної гармонії» [7].

Театралізована діяльність дітей дає змогу оцінити

загальні підходи до вирішення проблеми формування мовленнєвої особистості. Театралізовану діяльність дошкільників можна класифікувати:

- за способом організації (індивідуальні чи колективні ігри);

- за змістом театралізованої діяльності (ігри за сюжетами літературних творів, ігри-драматизації, інсценування);

- за видами ігрового матеріалу (театр ляльок, театр іграшок, пальчиковий театр тощо).

Л. Артемова розрізняє театралізовані ігри залежно від виду гри та специфічного сюжетно-рольового змісту. Вона пропонує розподілити театралізовані ігри на дві основні групи: режисерські ігри та ігри-драматизації. У першому випадку дитина як режисер і водночас «голос за кадром», організовує театральньо-ігрове поле, акторами, виконавцями в якому є ляльки. В іншому випадку, актори, сценаристи, режисери – самі діти, які за ходом гри домовляються між собою про те, хто чим буде займатися, хто яку роль виконуватиме [2].

У програмі А. Богуш «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку» подано таку класифікацію, яка включає і способи організації дітей, і зміст театральньо-ігрової діяльності, і розмаїття літературних текстів, за якими можуть розіграватися театральні вистави. Автор виділяє ігри-драматизації, імпровізації, інсценівки художніх творів, ігри за сюжетами літературних творів, розігрування потішок, забавлянок, пісень.

Деякі дослідники розглядають театралізовану діяльність як ігри за сюжетами літературних творів (Р. Жуковська, В. Захарченко, Ю. Косенко) чи як творчі рольові ігри (Т. Маркова). Проте всі вчені визначають пріоритетність мовленнєвих завдань. Коли дитина дивиться виставу, вона сприймає кращі зразки правильного літературного мовлення, що сприяє подальшому розвитку власного зв'язного мовлення.

У процесі театралізованої гри відбувається збагачення та активізація словника дітей, формування вміння самостійно складати, створювати власний сюжет, добирати необхідне мовленнєве оформлення для реалізації задуму, ідеї. Готуючи театральну виставу, дитина також виконує вправи, які сприяють розвитку виразності мовлення, а крім того, засвоює сприйняті раніше готові мовленнєві форми.

У театралізованих режисерських іграх, серед яких ігри з іграшками та ігри-драматизації, дитина або виконує роль режисера та виконує дії з персонажами-іграшками, координуючи події, або в сукупній діяльності з іншими бере на себе будь-яку роль. Ігри-драматизації складніші, оскільки дошкільникам доводиться співвідносити свої дії з діями партнерів.

За Н. Водологою, змістовими компонентами театралізованої діяльності виступають: *пізнавальний*, що надає можливість познайомитися з театром, набути певних знань про театр і людей, які там працюють; *ігровий*, який дозволяє використовувати набуті знання у грі; *сценічний*, під час якого діти перетворюються на справжніх акторів.

Комплексний підхід до театралізованої діяльності дозволить упорядкувати мовленнєву роботу, врахувати специфічність мовленнєвих завдань у кожному з напрямків.

Для театралізованої діяльності дошкільників засто-



совують різні види театру, залежно від використання ігрового матеріалу та способів його розміщення. У дошкільній педагогіці виокремлюють такі види театру: ляльковий, театр маріонеток, пальчиковий, театр на фланелеграфі, тінювий, у яких використовують такі матеріали, як іграшки, картинки, ляльки, кокони, топушки, смикунчики, маріонетки, фланелеграф, фігурки тінювого театру, «живі тіні», що можуть бути розміщені на екрані (театр картинок, тіней, «живих тіней»), ширмі (театр пальчиковий, з ляльками бі-ба-бо, коконів, ляльок, маріонеток, смикунчиків), на столі (театр ляльок, іграшок, топушок), на фланелеграфі (фланелеграф).

Театралізована діяльність дошкільників має певні особливості в межах кожного вікового періоду. Це пов'язано з різним рівнем розвитку мовлення, ігрової діяльності, театральних дій, сприймання літературних творів.

Діти іноді грають у театр і запрошують глядачами дорослих або однолітків, які їм потрібні лише як атрибут театру. Малюків не турбує, чи зрозуміло й цікаво глядачам те, що вони показують. Діти люблять входити в образ, переживають яскраві хвилювання, наслідують дорослих.

Але інтерес до такого роду діяльності в них ще не стійкий, не довготривалий. Недостатньо розвинуте й мовлення молодших дошкільників: вони можуть повторити слова за дорослим, але самостійно не створюють фрази. Театральні дії в них виражаються в руховій активності, дітям необхідне керівництво вихователя.

Керівництво іграми дітей дошкільного віку передбачає цілеспрямований вплив на зміст ігор, але без підміни їхньої ініціативи й самостійності, що створює умови для розвитку творчості, допомагає малюкам встановити позитивні взаємовідносини. На думку багатьох учених, гра – єдиний вид діяльності, у якому дитина виявляє незалежність від дорослих. Необережне втручання дорослих часто призводить до того, що гра згасає, перестає викликати інтерес дітей. У старших групах ширше використовуються прийоми опосередкованого педагогічного впливу: організація предметно-ігрового середовища, постановка перед дітьми проблемних ігрових завдань, попередня мовленнєва робота тощо.

До старшої групи діти приходять уже з певним запасом ігрових умінь і навичок, а саме: будувати план-сюжет, розподіляти ролі, самостійно готувати атрибути

та декорації, використовувати способи колективного спілкування.

У старших дошкільників з'являється інше ставлення до вистави. Вони прагнуть глибше передати образ героя та показати власне ставлення до нього. Іноді діти вражають виразністю міміки, жесту, слова. У дошкільників шести-семи років гра-драматизація стає виставою, у якій вони грають «для глядачів», а не «для себе», вона є ніби переходом до драматичного мистецтва. Діти старшого дошкільного віку мають можливість самостійно організувати й здійснювати театральну-ігрову діяльність, вони оволодівають умінням усвідомлено вибирати засоби виразності для самостійної театралізованої діяльності через художній аналіз літературного твору, образів героїв; опановують умінням узгоджувати власні дії з діями учасників гри, самостійно й справедливо розв'язувати суперечки, допомагати товаришам, дбайливо ставитися до ігор, радіти успіхам.

**Висновки.** Специфічний вид дитячої активності й один із видів творчості – театралізована діяльність, у різних її проявах, має відчутний позитивний вплив на загальний і мовленнєвий розвиток дошкільників. Якщо в ранньому дошкільному віці переважає театральна-ігрова діяльність, то з часом відбувається перехід на стадію театральну-мовленнєву діяльності: відшлифовується виразність дитячого мовлення тощо.

#### Список використаних джерел

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : навч. посіб. [для студ. вищ. і середовищ. пед. навч. закладів] / М. М. Алексеева, Б. І. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Вид. центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Артемова, Л. В. Театр і гра : [навч. посіб.] / Л. В. Артемова. – Київ : Томіріс, 2002. – 286 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти / Наук. керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф. д-р пед. наук; авт. кол-в: Богущ А. М., Бельська Г. В., Богиніч О. Л., Гавриш Н. В., Долина О. П., Ильченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сидельникова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – Київ : Видавництво, 2012. – 26 с.
4. Бех, Л. В. Проектування освітнього процесу – умова забезпечення якості дошкільної освіти (на прикладі мовного розвитку дошкільнят) // Управління якістю варіативної системи дошкільної освіти: актуальні проблеми та перспективи розвитку. Тези виступів учасників міжрегіональної науково-практичної конференції. – Ростов-на-Дону, 2004. – 144 с.
5. Бельська, Г. Підготовка фахівця дошкільного профілю – формування особистості / Г. Бельська // Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики / [ред. кол. Мороз О. (голова), Гузій Н. та ін.]. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – Вип. 9. – 294 с. – С. 101–112.
6. Божович, Л. І. Вибрані психологічні праці. Проблеми формування особистості / під ред. Д. І. Фельдштейна. – Москва : Междунар. пед. академія, 1995. – С. 13.
7. Гаврик, Н. В. Структура і функції мовленнєво-творчої діяльності дошкільників / Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія / Упор. Богущ А. М. / Н. В. Гаврик. – Київ : Вид. д-м «Слово», 2005. – 720 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 03.10.2017

**Василенко Е. Н.** Теоретические и практические вопросы речевого развития дошкольников средствами театрализованной деятельности.

**А** Рассмотрены особенности речевого развития как младших, так и старших дошкольников. Охарактеризованы проблемы, которые возникают во время речевого общения. Обоснована целесообразность использования театральной деятельности как важного фактора речевого развития дошкольников. Проанализированы классификации театрализованной деятельности.

**Ключевые слова:** речевое развитие; дошкольники; театрализованная деятельность

**Vasilenko E. N.** Theoretical and practical aspects of speech development of preschool children by means of theatrical activities.

**S** The article deals with the features of speech development of both younger and older preschool children. Characterized by the problems that arise during the speech communication. The expediency of using theatrical activity as an important factor in the speech development of preschoolers is substantiated. The classifications of the theatrical activity are analyzed.

**Key words:** speech development; preschoolers; theatrical activity



## МОДЕЛЮВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

А Проаналізовані можливості професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. Запропонована модель змісту підготовки вчителя іноземної мови до іноземної педагогічної освіти. Обґрунтований зміст підготовки майбутнього вчителя іноземних мов, визначені етапи формування та підходи до професійної підготовки спеціалістів у відповідності до сучасних освітніх тенденцій у галузі загальної освіти.

**Ключові слова:** професійна підготовка; майбутній учитель іноземної мови; педагогічна модель; методична підготовка; іноземна освіта

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сучасне суспільство ставить перед вищими навчальними закладами, які готують вчителів-професіоналів у галузі іноземної освіти завдання, яке полягає у формуванні вмінь гнучко й ефективно використовувати іноземну мову в різноманітних ситуаціях соціального, навчально-академічного та професійного спілкування. Учитель ХХІ століття – людина нового покоління, яка виконує не лише навчальну, освітню й виховну функції в навчальному процесі. Це, насамперед, творча особистість, яка володіє інноваційними технологіями навчання, достатнім обсягом знань, умінь і навичок, спроможна виокремити потенціал кожного учня й створити умови для його реалізації. Основною метою навчання іноземної мови (ІМ) є формування комунікативної компетентності, під якою розуміють здатність здійснювати спілкування за допомогою мови, тобто передавати думки й обмінюватися ними в різних ситуаціях у процесі взаємодії з іншими учасниками спілкування, правильно використовуючи систему мовних норм і вибираючи комунікативну поведінку, адекватних ситуації спілкування [8].

А відтак, системних змін потребує процес підготовки майбутніх учителів ІМ. Ще всесвітньо відомий педагог К. Д. Ушинський чи не першим загострив увагу на особистості вчителя і потребі вчити вчитися, і саме «педагог повинен багато вчитися розуміти душу в її явищах та багато думати про мету і засоби виховної майстерності до того, коли стане практиком» [10, с. 17]. Ці ідеї педагога особливо актуальні сьогодні, коли у старшій школі запроваджується профільне навчання, увага звертається на аксіологічну взаємодію суб'єктів навчання, відбувається переорієнтація від знанневої на компетентнісно-діяльнісну парадигму. Ці ідеї також стосуються і вищої школи. Нове інформаційне та полікультурне суспільство, а також нова мовна політика в Європі та Україні ставить перед сучасним

учителем іноземної мови завдання максимального повного оволодіння медіаосвітніми, комунікативними й соціокультурними технологіями навчання іноземної мови для того, щоб стати мовним партнером, ретранслятором культури для своїх потенційних учнів, навчити їх брати участь у діалозі культур, бути готовим до життя в багатомовному середовищі.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** У світлі сказаного, в професійній підготовці вчителя ІМ у стінах ВНЗ спостерігаються нові тенденції, що знайшли відображення у працях відомих вітчизняних і зарубіжних учених – Е. Азімової, В. Безпалька, О. Бігіч, В. Бондар, Н. Гез, Н. Кузьміна, С. Ніколаєвої, В. Редька, Ю. Пасова, В. Сафонової, О. Солововой, Н. Харитоновой, А. Щукіна, В. Якуніна, J. Gumperz, D. Hymes, S. Savignon, W. Wallace та ін.

Таким чином, **метою статті** є спроба визначити підходи до моделювання змісту освіти майбутніх учителів ІМ у вищому навчальному закладі та схарактеризувати модель змісту підготовки вчителя ІМ.

**Виклад основного матеріалу.** Процеси глобалізації та інформатизації суспільства зумовлюють перехід від традиційної моделі навчання, яка передбачає переважно репродуктивний характер надання знань із певного предмета, до формування особистості учня на засадах компетентнісного та особистісно зорієнтованого підходів до навчання. Нині в Україні особливого значення набуває вироблення здатності у молодого покоління до комфортного існування в соціокультурному просторі, яке можливе, в першу чергу, за умови володіння різними іноземними мовами. Такий суспільний вектор зумовлює перегляд підходів до моделювання змісту навчання ІМ.

Методологічним підходом щодо оцінки розвитку соціальних явищ, у т. ч. у сфері освіти, виступає наукове прогнозування. Провідною формою наукового прогнозування є моделювання. В

основі моделювання лежить системний підхід. Усвідомлення та розуміння необхідності моделювання тільки починає оформлюватися в сучасній педагогічній науці й пов'язане зі створенням нової критеріальної бази, яка виступає валідною явищу, що досліджується, та має конкретні вимірники.

Загальним науковим проблемам моделювання педагогічних явищ приділили увагу А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Безпалько, В. Бондар, В. Вітлінський, Н. Кузьміна, Г. Щедровицький, В. Якунін та ін. Методисти-педагоги пропонують використовувати моделювання за трьома рівнями: як метод наукового пізнання, як засіб навчання, як навчальна дія [9, с. 72–77]. У педагогічній літературі зустрічаємо застосування методу моделювання у вищій школі на кожному з цих рівнів.

У науці є багато моделей, які відрізняються цілями, змістом, характером стосунків між моделлю та оригіналом. Сутність і зміст поняття «педагогічна модель», «педагогічне моделювання» визначається варіативністю й невизначеністю. Головними властивостями моделі є її здатність відображати, відтворювати предмети та явища об'єктивного світу, їх закономірний порядок та структуру. Сутність методики моделювання полягає в заміні вихідного об'єкта дослідження його «образом» – моделлю з подальшим дослідженням створеної моделі аналітичними методами.

Термін «модель», що широко використовується в різних сферах, (від лат. *modulus* – міра, мірило, зразок, норма) – це штучно створений об'єкт, що заміщує оригінал і відбиває найважливіші риси і властивості оригіналу для даного дослідження, даної мети дослідження за обраної системи гіпотез [2, с. 44] і відображає та відтворює в спрощеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між елементами цього об'єкта.

С. Гончаренко розглядає навчальні моделі як умовні образи об'єктів освітнього процесу, що зберігають зовнішню схожість та пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення постав так [3, с. 213]. За концепцією формування розумових дій і понять, розробленою П. Гальперінім, модель є найзручнішою формою презентації структурних відношень, що властиві явищам, способом матеріалізації цих явищ. В. Краєвський, І. Лернер під педагогічною моделлю змісту освіти розуміють сукупність рівнів: рівень теоретичного уявлення – у вигляді компонентів, структури, функції досвіду, що передається учням; рівень навчального предмета; рівень навчального матеріалу, іншими словами – перехід від відображення педагогічної дійсності до її перетворення в структурі наукового обґрунтування [7, с. 45]. Так, існує

думка, що педагогічне моделювання – штучно створений зразок, який використовується для відображення й відтворення в дещо простішому вигляді структури багатофакторного явища (Л. Вішнікіна); певна ідея, організація, здійснення та розвиток педагогічного об'єкта (Т. Ващук); спрощений зразок об'єкта педагогічної практики, що зберігає лише його найсуттєвіші риси (І. Ліпський); логічна, послідовна система елементів: мети освіти, її змісту, проектування педагогічних технологій (М. Панфілов); послідовна розробка серії моделей, що змінюють одна одну в разі наближення до об'єкта, що моделюється (О. Пирогова).

За Н. Білик, моделювання процесу навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів є засобом побудови структурних елементів навчального процесу за умов забезпечення перспективи розвитку творчого потенціалу вчителя. При цьому модель процесу навчання у системі підвищення кваліфікації вчителів розглядається як взаємообумовленість зовнішньої (процес навчання) та внутрішньої (особистість фахівця) складових чинної системи [1, с. 16].

Услід за С. Гончаренко, І. Зимньою та Ю. Пасовим, розглядаємо освітній процес як складне цілісне явище, компонентами якого є процеси навчання, пізнання, виховання, розвитку, що сприяють зміні особистості учня. Вчені визначають модель як дієвий інструмент для конструювання майбутніх ситуацій, знаходження альтернатив у розвитку школи з урахуванням основи, якою є зв'язок між освітою та навчальним процесом. Саме в середній школі формуються базові механізми іншомовного спілкування, які в майбутньому зможуть розвиватись і вдосконалюватись її випускниками відповідно до їхніх потреб.

Відомо, що будь-яке моделювання здійснюється у чотири етапи:

- 1) на основі певних знань про реальний об'єкт будується модель-замінник об'єкта з урахуванням завдань дослідження;
- 2) дослідження моделі, виконання експерименту та формулювання певної сукупності знань;
- 3) перенесення здобутих знань із моделі на оригінал і, як результат, формулювання загальних знань про об'єкт;
- 4) практична перевірка одержаних за допомогою моделювання знань і їх використання для узагальненої теорії об'єкта чи управління ним.

До педагогічного моделювання як науково обґрунтованої процедури, що відображає ідеальну фазу експерименту, услід за В. Докучаєвою, вважаємо основними такі вимоги: *загальнонаукові вимоги* (яким мають відповідати всі без винятку моделі) – умови аналогії (подібності), репрезентації (заміщення), екстраполяції (можливості поширення, перенесення отриманих даних на



об'єкт, що досліджується); *конкретно-наукові* (вимоги, що ставляться до освітніх педагогічних моделей); *дослідницькі, авторські* (вимоги, що впливають із концепції й визначають оригінальність розробленої моделі) [4, с. 147].

Втім, зазначимо, професійна підготовка майбутнього вчителя ІМ відбувається у трьох стратегічних напрямках:

1) *загальнотеоретична підготовка*, яка передбачає вивчення базових педагогічних дисциплін, як-от: дидактика, теорія та історія педагогіки, теорія виховання, школознавство, іноземні мови тощо;

2) *методична підготовка*, під час якої студенти опановують методику навчання іноземної мови;

3) *психологічна підготовка*, яка включає вивчення загальної та вікової психології, корекційної педагогіки, педагогічної психології тощо.

При формуванні системи шкільної іншомовної освіти, відштовхуємося від положення, що сучасну освіту потрібно розглядати як єдність трьох взаємопов'язаних аспектів: як систему, як процес і як результат цього процесу (С. Гончаренко, І. Зимня, Ю. Пассов).

Моделюючи педагогічний процес, який тісно пов'язаний з професійною підготовкою майбутнього вчителя ІМ, вважаємо за необхідне представити модель типу «змістовий опис», змістовними компонентами якої є загальнотеоретична, методична та психологічна підготовка майбутнього вчителя ІМ. Розглянемо їх детально.

Рівень моделі «змістовий опис» передбачає: відтворення вербальними засобами даних про сутність педагогічного об'єкта, виокремлення суттєвих чинників, які його характеризують, його структури, властивостей, співвідношень між частинами. На основі змістового опису, створюється модель у вигляді символів, схем, діаграм, графіків, таблиць для того, щоб наочно показати цілісність і взаємозв'язки між структурними компонентами об'єкта дослідження. Крім того, багаторічна практика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах і вищих закладах освіти засвідчує доцільність побудови навчального курсу за комунікативно-тематичним принципом (хоч не заперечує інші, зокрема комунікативно-ситуативний).

Вивчення ІМ із професійною метою передбачає знання закономірностей функціонування мови у суспільному просторі, її провідних функцій, особливостей породження іншомовного мовлення, взаємозв'язку між мовними й ментальними особливостями носіїв ІМ. А відтак, студентам, майбутнім учителям ІМ пропонується поглиблено вивчати дисципліни філологічного циклу, які передбачає модель: «Практичний курс іноземної мови», «Практичну граматику», «Практику усного і писемного мовлення», «Теоретич-

ний курс ІМ», «Країнознавство», «Методику навчання ІМ у середніх навчальних закладах», «Риторика», «Перекладознавство» тощо.

Окрім оптимізації професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ, наголошуємо на необхідності посилення його методичної підготовки до уроків іноземної мови. Зміст методичної підготовки має зводитись не тільки до формування стійких стереотипів норм і методів організації навчально-виховного процесу з ІМ, а також специфіки формування видів мовленнєвої діяльності відповідно до психофізіологічного розвитку учнів.

Варто зазначити, що сьогодення вимагає своєчасну відмову від розуміння професійної підготовки вчителя як процесу передавання йому суми знань у вигляді незмінних і абсолютних зразків, стандартів, шаблонів. Важливим аспектом є акцентування уваги майбутнього вчителя ІМ на значущості професії, функціях, які виконує вчитель, принципах його діяльності, особистісних якостях, світоглядних орієнтирах, рефлексивних здібностях, гуманістичних цінностях, етичних основах педагогічної професії, володінні засобами, які б допомогли йому вдосконалюватися професійно.

У контексті методичної освіти майбутніх учителів ІМ, вважаємо, що змістом може бути лише методична культура, як частина загальної культури, що накопичена у царині відповідної людської діяльності – навчанні ІМ. Структурними компонентами методичної культури фахівця є:

1. Когнітивний рівень, де враховуються фахові знання всіх компонентів процесу навчання ІМ, а саме: мети, засобів, методів, підходів, прийомів роботи вчителя, специфічних особливостей та етапів планування уроків з ІМ.

З огляду на зазначене вище, методична робота майбутнього вчителя ІМ спонукає його на: вдосконалення фахового рівня; підвищення науково-теоретичного рівня; вдосконалення педагогічної кваліфікації; підвищення загальнокультурного рівня; сприяє взаємному збагаченню учителів педагогічними знахідками; дає можливість молодим учителям вчитися педагогічній майстерності у досвідчених колег; забезпечує підтримку в педагогічному колективі духу творчості, прагнення до наукового пошуку.

2. Комунікативно-діяльнісний рівень, який повної мірою ілюструє стратегію навчальної діяльності як певним чином організовану, цілеспрямовану та керовану лінію поведінки, обрану індивідом для виконання завдання і передбачає широке залучення різноманітних дій для досягнення комунікативних цілей навчання. Пріоритетом навчальної діяльності має бути виконання різноманітних дій та операцій, що забезпечують оволодіння як іноземною мовою, так і мовленням, практичними вміннями адекватного за-

стосування знань у різних соціальних умовах, передбачених навчальною програмою, в яких відбувається комунікація. Звідси, оволодіння учнями ІМ певною мірою забезпечує у них розвиток здібностей використовувати навчальну діяльність як інструмент спілкування в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу.

3. Особистісно-мотиваційний рівень передбачає науковий світогляд, креативність, критичність мислення, постійне самовдосконалення, фасилітаторські здібності, ціннісну обумовленість професійного самовизначення, перетворення наявних методичних знань і сформованих іншомовних умінь на систему власних життєвих цінностей, а також уміння використовувати прийоми власної педагогічної діяльності, а саме, конструктивні здібності, що передбачають застосування методичних прийомів залежно від умов навчання ІМ.

А відтак, формування методичної культури майбутнього вчителя ІМ – це фундамент для розвинення психологічної й педагогічної культури, досконалого рівня володіння іноземною мовою, що в поєднанні складають професійну культуру педагога.

Щодо психологічної підготовки майбутнього вчителя ІМ, доцільно, на наш погляд, навчити майбутніх фахівців розпізнавати стилі поведінки в педагогічному конфлікті як-от: стиль конкуренції, стиль компромісу, стиль співробітництва, стиль суперництва, стиль ухилення, стиль пристосування, стиль ігнорування (за К. Томасом і Р. Кілменом) та дотримуватися стратегій поведінки у навчальній конфліктній ситуації.

Наше завдання вбачаємо в тому, щоб з урахуванням законів про середню й вищу освіту, «Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в Європейський простір», «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти», закономірностей, тенденцій, підходів педагогічної освіти визначити базову основу моделювання змісту підготовки вчителя ІМ.

Урахування Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти в європейських шкільних програмах, природно, зумовило наступний крок в адекватному оновленні цілей і змісту професійної освіти підготовки вчительських кадрів з ІМ. Варто погодитися з тим, що розроблення теоретичної моделі підготовки майбутнього вчителя ІМ до здійснення іншомовної освіти, як нового явища в педагогічній освіті, розглядається нами як система теоретичних і прикладних характеристик та особливостей навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі і має забезпечувати оптимальний рівень становлення вчителя ІМ з якісними психолого-педагогічними знаннями, адекватними вимогам сьогодення, пріоритетними серед яких є тенденція на по-

стійну глобалізацію та інтенсифікацію розвитку міжнародних контактів, активна переорієнтація шкільної іншомовної освіти на комунікативно-діяльнісне, особистісно зорієнтоване та культурологічне спрямування навчального процесу. Звісно, за певних причин випускник загальноосвітнього навчального закладу не має можливості оволодіти іншомовним спілкуванням на такому рівні, який дозволив би йому абсолютно вільно почуватися в чужому соціальному та комунікативному просторі. Серед причин, які об'єктивно не дають цього досягти, варто назвати, насамперед, такі: 1) мала кількість годин, відведених у школі на вивчення ІМ; 2) недостатній рівень навчально-матеріальних ресурсів, а в деяких (особливо сільських) школах – низький якісний показник кадрового забезпечення професійного викладання предмета; 3) недостатня вмотивованість навчальної діяльності, а у зв'язку з цим і низька готовність окремих учнів до оволодіння іноземною мовою. Втім, попри ті та інші причини, майбутній учитель ІМ повинен знайти вихід у розв'язанні зазначених проблем.

Безперечним є той факт, що кваліфікація майбутнього вчителя ІМ зумовлює необхідність особливої уваги викладачів ВНЗ на методичну складову підготовки майбутніх спеціалістів, оскільки саме методична майстерність учителя сприяє досягненню значних успіхів його учнів упродовж вивчення конкретної ІМ, специфіка якої визначена штучністю створених навчальних умов у процесі формування іншомовних навичок учнів [6]. Крім того, вважаємо, що адаптація загальноєвропейських критеріїв професійно-педагогічної підготовки вчителя мови до національної системи професійної іншомовної освіти полегшить взаємне визнання кваліфікацій, прийнятих у різних навчальних контекстах, і водночас допоможе в обміні фахівцями.

А відтак, студент-випускник ВНЗ, майбутній учитель ІМ, в контексті методичних умінь повинен уміти: визначати цілі навчання ІМ, дотримуватись загальнодидактичних і методичних принципів навчання ІМ; доцільно й ефективно використовувати сучасні форми, методи, прийоми, засоби навчання ІМ, що сприятимуть ефективності оволодіння мовою; аналізувати й ефективно обирати навчально-методичні комплекси з ІМ; раціонально планувати навчальну та позанавчальну діяльність з ІМ; ефективно та доцільно використовувати систему вправ на формування мовної та мовленнєвої компетенцій учнів; сприяти формуванню країнознавчої, лінгвокраїнознавчої, соціокультурної, соціолінгвістичної, полікультурної, дискурсивної та стратегічної компетенцій учнів на уроках ІМ через раціональний добір навчального матеріалу у відповідності їх мовленнєвій підготовці та віковим особливостям; раціонально та вмотивова-

но оцінювати навчальні досягнення учнів з ІМ, використовуючи різні форми та види контролю.

Модель майбутнього вчителя ІМ – це конкретизація Державного освітнього стандарту на підготовку спеціаліста, у якому міститься деталізований перелік вимог до особистісних і професійних якостей, якими має володіти спеціаліст певного профілю, здатний оптимально функціонувати не тільки в умовах сучасного виробництва, а й з урахуванням прогностичного розвитку певної галузі діяльності [5, с. 516].

Зважаючи на специфіку предмета «Іноземна мова», актуальності набувають такі якості вчителя ІМ як полікультурність, діалогічність, дипломатичність, широка культурологічна освіченість. Функції сучасного вчителя ІМ, на які повинні скеровуватись зусилля на етапі професіоналізації майбутнього фахівця, нині значно ширші; вони виходять за межі лише досконалого рівня володіння в предметній галузі, оскільки йдеться про навчальну діяльність, в основі якої знаходиться навчальний предмет з усією палітрою можливостей сприяти розвитку особистості учня своїм змістом. Провідною функцією вчителя ІМ є функція фасилітатора процесу формування іншомовної комунікативної компетентності учнів, оскільки сьогоднішній учитель скеровує мовленнєве спрямування уроку ІМ, координує індивідуальну роботу учнів і роботу групи, обговорює проблеми і пропонує шляхи їхнього вирішення, прогнозує результати мовленнєвої діяльності учнів відповідно до цілей навчання ІМ та труднощі сприймання мовленнєвого матеріалу.

**Висновки та перспективи подальших наукових пошуків.** Від часів середньовічного університету досконала й вишукана мова ремесла, професії чи покликання була й залишається

споконвічною метою освіченої людини. Навчання ІМ є важливим етапом генерування фахівця – майбутнього представника української нації у світі. Нині спостерігаємо, як історичний і логічний взаємозв'язок навчання та іноземної мови синтезує нові галузі перетину дидактики й лінгвістики. Але доводиться визнати, що проблема полягає у диспропорції між значущістю володіння іноземною мовою та її практичною користю як інструмента представлення наукових і культурних досягнень нації, входження до міжнародного комунікативного кола. Тому процес навчання іноземної мови у педагогічному університеті вимагає перебудови на основі технологій, моделювання змісту підготовки майбутнього вчителя ІМ, що відповідають динаміці інтелектуального ринку і в Україні, й за її межами. Інструментом такої перебудови стають окремі стратегії, які лише натепер починають методично структуруватися як цілісний діяльни́й комплекс.

#### 📖 Список використаних джерел

1. Білик, Н. І. Моделювання процесу навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Надія Іванівна Білик / ЦППО АПН України. – Київ, 2005. – 22 с.
2. Вітлінський, В. В. Моделювання економіки. – Київ : КНЕУ, 2005. – 408 с.
3. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Докучаєва, В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.
5. Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – С. 516.
6. Колодько, Т. М. Пріоритети сучасної методики викладання іноземних мов та технології опрацювання мови // Мовні і концептуальні картини світу / Вид. Дім Дмитра Бурого, 2009. – Вип. 25. – Ч. 2. – С. 89–94.
7. Малехина, Е. А. Проблема целепологания в обучении иностранным языкам для профессиональных целей // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. – № 109. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://puma/article/n/problema-tselepolaganija-v-obuchanii-inostrannym-yazykam-dlya-professionalnyh-tseley>. – Назва з екрану. Дата звернення 05.03.2017.
8. Степкина, Т. Н. О роли моделирования в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка / Т. Н. Степкина // Иностран. яз. в школе. – 1988. – № 1. – С. 72–77.
9. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки : пер. з рос. / К. Д. Ушинський // за ред. А. І. Пискунова. – К.: Рад. шк., 1983. – 496 с.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 09.10.2017

**Колодько Т. Н.** Моделирование содержания подготовки будущего учителя иностранного языка к реализации иноязычного общения.

Анализируются возможности профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка. Предлагается модель содержания подготовки учителя иностранного языка к иноязычному педагогическому образованию. Обосновано содержание подготовки будущего учителя иностранных языков, определены этапы формирования и подходы к профессиональной подготовке специалистов в соответствии с современными образовательными тенденциями в отрасли образования.

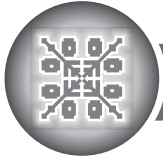
**Ключевые слова:** профессиональная подготовка; будущий учитель иностранного языка; педагогическая модель; методическая подготовка; иноязычное образование

**Kolodko T. M.** Contents modeling of the future foreign language teacher's training in a foreign language communication.

The possibilities of professional training of future foreign language teachers are analyzed. The content model of training a foreign language teacher in a foreign language education is given. The content of future teachers' foreign language training is substantiated; formation stages and professional training

**Key words:** professional training; foreign language future teacher; teaching model; methodological training; foreign language education





## МОРАЛЬНИЙ МАКСИМАЛІЗМ МОВЧУНА (ЗА ОДНОІМЕННОЮ ПОВІСТЮ В. БЛИЗНЕЦЯ)

**А** Аналізується повість В. Близнеця «Мовчун», присвячена темі долі дитини в умовах окупації. Образом мовчуна Сашка прозаїк започаткував, хоч і не надто продуктивний, але надзвичайно цікавий і психологічно напружений сюжет, де герої – діти, яких війна змусила передчасно подорослішати.

**Ключові слова:** дитинство; війна; моральність; психологізм; конфлікт

Тема війни, насилля та долі дитини на війні як ніколи злободенна в наш час. В українській літературі ХХ ст. про дітей на війні написано небагато, відповідно не було і детального різновекторного аналізу цих творів. Пов'язано це з ідеологічною цензурою. Отож для сучасних літературознавців постає завдання охарактеризувати та глибоко вивчити присвячені згаданій тематиці літературні зразки, а також популяризувати їх у суспільстві. Все це й зумовлює **актуальність нашого дослідження**.

**Джерельна база.** Віктор Близнець належав до категорії письменників, які за життя не часто потрапляли до поля зору критики, і тільки після смерті науковці почали осмислювати його життєвий і творчий шлях. При розробленні теоретичного фундаменту статті, характеристики художньої спадщини дитячого прозаїка використано і враховано у роботах В. Базилевського [1], А. Костецького [2], Ю. Мушкетика [3], В. Нестайко [4], В. Панченко [5], М. Слабошпицького [6]. Увагу на специфіку стильової манери митця звертає сучасна дослідниця феномену українського шістдесятництва Людмила Тарнашинська [7].

Одним із перших тематику дітей війни в українській літературі започаткував Юрій Яновський («Петрусь та Гапочка», «Школяр», «Дівчинка у вінку»). Про це писали Оксана Іваненко, Петро Панч, Платан Воронько, Юрій Збанацький. Проте, як нам видається, саме Віктор Близнець був одним із найяскравіших дитячих прозаїків II половини ХХ ст.

Отож, **мета дослідження** – на основі повісті «Мовчун» осягнути ідейно-художню глибину творчості письменника і характер центрального персонажа Сашка передовсім.

**Основна частина.** Народився Віктор Семенович Близнець 10 квітня 1933 року у родині селян. Багато про його дитинство, побут і сім'ю дізнаємось з «Автобіографії», де письменник в іронічному ключі описував факти свого життя. Автор сам ріс у непрості воєнні та повоєнні роки, тому знав окупаційні реалії, трагізм долі українського селянства, особливо дітей. Маленький Віктор був допитливим і здібним учнем. 1952 року закінчує школу із золотою медаллю і вступає на факультет журналістики Київського університету імені Тараса Шевченка. Після закінчення ВНЗ деякий час працює за спеціальністю у газетах «Комсомольская правда», «Комсомольское знамя», «Піонерія», а також заступником головного редактора видавництва «Молодь». Паралельно з кореспондентською та редакторською діяльністю пише невеличкі прозові замальовки, які регулярно публікує у періодиці. Це й стало початком творчої діяльності. 1962 світ побачила перша збірка «Ойойкове гніздо». Книгу радо зустріла публіка та критика. Це стимулювало В. Близнеця спробувати себе у більших жанрах. Так з'являються повісті «Паруси над степом», «Землянка», а 1971 – «Мовчун».

У повісті немає карколомних пригод, боїв, подвигів, характерних для творів на воєнну тематику, бо війна – це не лише атаки й наступи, масштабні операції, партизанські рейди, а й будні в тилу під владою окупантів, коли знецінюється людська особистість, коли на волю рвуться інстинкти. І не

в кожного спрацьовує надійний моральний бар'єр, спроможний їх стримати. Проте більшості вдалося, як показує автор, зберегти в собі доброту, людяність, співчуття. Поруч із дорослими стійко трималися і діти, переживаючи голод, холод, загрозу смерті. Серед них були й такі, що виявилися морально сильнішими за деяких дорослих і в найскладніших ситуаціях не зреклися своїх ідеалів і переконань. Таким, наприклад, був Сашко з повісті «Мовчун». Твір певною мірою автобіографічний – подібне пережив під час війни і сам автор. Тому повість характеризується глибокою достовірністю в описі картин окупаційної дійсності та відтворенні душевних переживань героя. Звісно, «Мовчун» – твір не документальний. Автор не ставив перед собою завдання з хронологічною точністю передати всі поневір'яння свої чи якогось конкретного підлітка, а побудував власну літературну працю за законами художньої прози, даючи поглиблений психологічний аналіз типових характерів.

У першому розділі йдеться про сім'ю Бойчуків. На перший погляд, цей структурний елемент ніби випадає із композиції повісті, настільки непрямі його сюжетні зв'язки з основними подіями. Але не можна забувати про внутрішню єдність, що також цементує всі епізоди, розширюючи і поглиблюючи загальну картину зображення життя в період окупації. Основний конфлікт «Мовчуна» будується на зіткненні поглядів сина та матері Кубенків. Адже в їхній сім'ї панує зовсім не така атмосфера, як у дружніх, морально єдиних Бойчуків.

Безперечно, головний герой повісті – Сашко. З ним зустрічаємось в засніженому степу, де голодний знесиленний хлопчик шукає чогось їстівного: «Намацав горбик... Нетерпляче розгріб льодок, а під ним – земляну крупу, добрався до цвілі, до м'якості й стиха вилаявся: знов мурашник!» [1]. Похмурий пейзажний малюнок, що супроводжує ці дії, як і деталі одягу підлітка, створюють безрадісну, гнітючу картину окупаційного життя дитини, в якій всі помисли спрямовані на одне – знайти їжу, щоб не померти з голоду. Характерна деталь: Сашко ледве переставляє ноги, у нього темніє в очах, проте хлопця не покидає надія в зотлілій полові знайти хоч пуста, пріле зерно, адже вдома чекає його така ж голодна мати. У цій експозиційній частині письменник особливо уважний до кожної пейзажної, побутової і портретної деталі, через окремі сцени й епізоди переконливо відтворює фізичний і психічний стан героя.

Здавалося б, невдалі пошуки їжі повинні вибити підлітка з колії, однак він лише міцніше стискує вуста. Так, це характер сильний і, мабуть, тільки тому він витримує і другий, ще сильніший удар: удома його насмішкувато зустрічає ненависний мамин приймак Грицан. Величезних зусиль коштує хлопцеві вдаваний спокій, але він силою волі тамує душевний біль, гнів і образу, обравши своєю зброєю мовчанку.

Коли Даша Бойчук, знаючи, що позбавляє себе й дітей порятунку, свідомо відмовляє Кучугурі, котрий має досить-таки чесні наміри, то Єва відкрито живе з провідисвітом, якого змушена ще й годувати, бо той, крім горілки, не спроможний принести до хати нічого. Звичайно, вона знає справж-

ню ціну приймакові: «Гад він, паразит, бездушна тварюка» [там само, с. 35]. Але це говориться після чергової образи з боку Грицана. Однак досить йому повернутися до Єви, як усе починається спочатку. Далеко не всі в ті важкі роки були героями або відвертими боягузами, негідниками. Не кожен мав і тверді переконання та сильний, рішучий характер. У час великих випробувань такі люди неспроможні протистояти обставинам, і тоді ненадійний моральний фундамент дає тріщину, з якої й починається духовне падіння. Так пішла на компроміс із власного совістю Єва, яку зламали самотність, голод і холод.

Проте, якщо її певною мірою можна вважати жертвою обставин, то аморальний спосіб життя і паразитичне існування Грицана ґрунтується на його обивательській філософії і переконаннях. Характерно, що своїми «жертвами» цей горедонжуан обирає скривджених природою або морально надщерблених жінок, які інстинктивно тягнуться хай до не зовсім певної, але розради. І навряд чи наважився б Грицан підійти до Даші.

Сцена зустрічі Сашка з Грицаном надзвичайно обурлива для читачів. Декого дратує поведінка нікчеми-приймака, вони співчують хлопцеві, а деякі, вочевидь, чекають від нього рішучіших дій, ніж мовчазний протест проти аморального роману матері із Затятьком. Можливо, якийсь імпульсивніший ровесник хлопця дійшов би до істерики чи сварки, але в Сашка сильний, врівноважений характер – війна рано зробила його дорослим, прискоривши водночас духовне змужніння. Він звик діяти не за віком розсудливо, холодно-кровно, ховаючи свої емоції в глибину душі.

Особливе ідейне навантаження лягає в повісті на таку художню деталь, як портрет батька, що виступає не лише одним із атрибутів інтер'єру, а переростає в символ совісті. Навіть легковажна Єва не може витримати пильного погляду чоловіка і повертає портрет лицем до стіни. Але цей вчинок до глибини душі обурює Сашка, стаючи початком кульмінації: прагнучи обілити себе, Єва намагається всю вину перекинути на плечі чоловіка й сина, але чує від Сашка відверте й жорстоке: «Брешеш...».

Не кожен підліток знайде в собі сили заради своїх переконань серед лютої зими добровільно поміняти хату на скирту мерзлої соломи. І тут, переборюючи негаряди, хлопчик виявляє найкращі риси: розсудливість, витримку, силу волі, винахідливість, уміння боротися до останнього.

Звичайно, втеча Сашка з дому була не просто актом відчаю, а продуманим, заздалегідь підготовленим кроком, хоча хлопець і не квапився реалізувати свій план, бо сподівався, що Єва після чергової сварки з приймаком усе ж не витримає приниження, вижене його назавжди. Але конфлікт з матір'ю відрізав усі шляхи до відступу. Прагнучи достовірно передати поневіряння підлітка, прозаїк особливо докладно змальовує обставини, увіразнює подробиці бездомного життя хлопчика. І така деталізація створює ефект майже особистої присутності. Здавалося б, у солом'яній холодній норі довгої зимової ночі вистачає часу, щоб не тільки обміркувати все, що сталося, а й виплакати. Однак голод і жахливі умови існування не залишають часу для рефлексій, а вимагають рішучих дій. І Сашко знаходить вихід із скрутного становища – придумує спосіб ловити зайців. Так він програвує не лише себе, а й свого нового друга – собаку Шалаю. Цей епізод свідчить про доброту хлопчика: сам голодний, знесилений, він розділяє нехитру трапезу з чотириногим

другом. Таку великодушність у майже трагічній ситуації не всякий проявить і щодо ставлення до людини.

Є в повісті ще один досить непростий момент – кража Сашком кроля у фашистського прихвостня Шавлюги. Епізод неоднозначний. Крадіжка в будь-якій ситуації не викликає схвалення, але в даному разі це був для підлітка єдиний вихід, щоб не померти з голоду. Крім того, хлопець поліз у сарай не до вбогого відбирати останнє, а до людини нечесної на руку, яка нажила своє добро на горі односельців.

Варто зазначити, що навіть залишивши дім, Сашко не зрікається матері, співчуває їй, жаліє, хоч і рішуче осуджує її поведінку. Хвилююче виписана сцена їхньої зустрічі, яка розкриває ще одну прекрасну рису хлопчика – вміння співчувати. Майстерно відтворена автором внутрішня боротьба в душі Сашка. Перемагає все ж не образа, а любов і співчуття.

Характерно, що В. Близнець як прихильник суворо-реалістичної манери письма залишається вірним правді війни до останньої сторінки повісті. Для людей із окупованих територій великим святом був прихід радянських військ. Правда, в Сашка радість дещо затьмарюється турботою про те, як сповістити батькові в листі про домашню обстановку, вилити все наболіле. Будучи чесним і справедливим, хлопчик не може приховати зради матері навіть тоді, коли їхні стосунки налагодилися. Та йому допоміг прийняти рішення старий фронтовик, котрий сказав, що батьку й так нелегко на війні, не варто його ранили ще й новинами з рідного дому.

При зустрічі з татом хлопець не обмовився й словом про минуле, ніби нічого й не було. Нелегко дається йому ця постанка перед сумлінням: послаблюється його душевний контакт з батьком, хоч тут уже вина війни, що на довгих три роки їх розлучила. З боку батька були спроби покращити стосунки із Сашком, але й тоді між ними незримо ставала мати, й повного взаєморозуміння так і не було встановлено.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Підкреслимо, що вся композиція повісті підпорядкована єдиній меті – утвердженню непересічних духовних цінностей людини, які вона зберегла, пройшовши через найскладніші випробування. І те, що основним носієм таких цінностей виявився підліток, є глибоко символічним фактом, який знаменує духовну естафету покоління.

Віриться, що твір В. Близнеця дасть сучасному суспільству благодатний матеріал для морально-естетичного виховання молодого покоління засобами художнього слова і сприятиме формуванню в них високих духовних рис.

На часі розгляд і характеристика інших творів із непересічного творчого спадку В. Близнеця.

## Список використаних джерел

1. Базилевський, В. Рицар совісті / В. Базилевський // Близнець В. Хлопчик і тінь / В. Близнець. – Київ, 1989. – С. 5–18.
2. Костецкий, А. Теплий вогник на добру дорогу // Початкова школа – 2001. – № 5. – С. 58–60.
3. Мушкетик, Ю. До широких обривів / Ю. Мушкетик // Близнець В. Вибрані твори. – Київ, 1983. – Т. 1. – С. 5–11.
4. Нестайко, В. Щемливо бринітиме «Звук павутинки»: про поет. прозу В. Близнеця // Літ. Україна. – 1993. – 8 квіт. – С. 2.
5. Панченко, В. Сила пам'яті: штрихи до портр. В. Близнеця / В. Панченко // Укр. мова і л-ра в шк. – 1982. – № 3. – С. 12–18.
6. Слабошпицький, М. Душа і пам'ять: до 70-річчя від дня народж. Віктора Близнеця / М. Слабошпицький // Дивослово. – № 4. – С. 67–69.
7. Тарнашинська, Л. Українське шістдесятництво: профілі на тлі покоління (Історико-літературний та поетикальний аспекти) / Л. Тарнашинська – Київ: Смолоскип, 2010. – 632 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 12.06.2017

**Каузер И. Ю.** Моральный максимализм молчуна (за одноимённой повестью В. Близнеца).

Анализируется повесть В. Близнеца «Мовчун», посвящённая теме судьбы ребёнка в условиях оккупации. Образом Сашка прозаик положил начало, хоть и не слишком продуктивному, но очень интересному и психологически напряжённому сюжету, где герои – дети, которых война заставила повзреть преждевременно.

**Ключевые слова:** детство; война; моральность; конфликт; психологизм

**Kaizer I. Yu.** The moral maximalism of Movchun (person in silence) (by the same name story of V. Blyznets).

The author of the paper analyses story of V. Blyznets «Movchun», dedicated to the topic of the child's destiny in the conditions of occupation. Image of the movchun Sashko starts not very productive but extremely interesting and psychologically strained plot where the heroes are kids, whom the war made to grow up prematurely.

**Key words:** childhood; war; morality; conflict; psychologism

## Імідж-вимоги до структури та оформлення наукових статей

**1. Наукова стаття повинна обов'язково містити такі елементи:**

**Актуальність проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливими практичними завданнями (5–10 рядків).

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій**, на які спирається автор, виділення невіршених частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття (1/3 с.).

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми**, яким присвячується означена стаття (2–3 рядки).

**Мета статті** впливає з постановки загальної проблеми й огляду раніше виконаних досліджень, тобто дана стаття має на меті ліквідувати «білі плями» у загальній проблемі (обсяг – 5 рядків).

**Викладення основного матеріалу** (5–6 с.) з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

**Результати дослідження.**

**Висновки з даного дослідження.**

**Перспективи подальших розвідок.**

**Список використаних джерел** (за абеткою) подається згідно з вимогами ВАК (бюлетень ВАК України, № 3, 2008 р.).

**2. Вимоги та розташування структурних елементів статті:**

**УДК** (у першому рядку ліворуч)

**Прізвище, ініціали автора** (співавторів) посередині

**Назва статті** – Times, 14, великими літерами

**ППП автора, назва статті, анотації** (5 рядків) укр., рос. та англ. мов.

**Ключові слова** (до 10) укр., рос. та англ. мов. подаються через «;», у кінці крапка не ставиться.

*Матеріали, що не оформлені відповідно до вимог постанови Президії ВАК України від 03.03.2008 р. № 147, не відредаговані розглядатися не будуть.*

**3. Технічні вимоги до оформлення тексту:**

• Статтю до редколегії подають мовою оригіналу (укр., англ., польськ. або рос.) + відомості про автора на e-mail: [bilyk@poippo.pl.ua](mailto:bilyk@poippo.pl.ua)

• **Обсяг статті:** від 10 до 30 сторінок.

• Усі поля 20 мм; шрифт Times New Roman, кегель 14, інтерв. – 1,5; абзацн. відступ – 125 мм.

• Рисунки й таблиці, оформлені згідно з ДСТУ, обов'язково повинні мати нумерацію та назву.

• Посилання на джерела в тексті подаються за зразком [5, с. 55], на кілька джерел одночасно [1; 3]. Усі посилання подають у тексті за абеткою.

• У тексті необхідно використовувати лапки лише такого зразку: « », тире – це коротке тире: «–».

• Не потрібно ставити зайві пробіли, особливо перед квадратними чи круглими дужками, а також

у них (використовувати функцію «Недруковані знаки»).

**4. Увага!** *Обов'язкова вимога до статей – якість, високий рівень англійської мови.*

*До ІСП приймаються матеріали (про навчальний заклад, окремих педагогів...) до рубрики «Журнал у журналі» (кольорова вставка).*

**5. До статті додають:**

• **Відомості про автора (авторів):** адреса з поштовим індексом, моб. тел., e-mail.

• **Скан-копію чеку про оплату.**

### **Увага!**

Сплачувати кошти необхідно тільки після рекомендації статті до друку.

Якщо на Ваш лист не надійшла відповідь, обов'язково його продублюйте та зателефонуйте.

**6. Інформація про оплату**

Друкування наукових статей у журналі здійснюється за рахунок авторів. Вартість 1 сторінки формату А4 (коректорського варіанту) – 30 грн.

### **Можна перерахувати кошти:**

ПОППО ім. М. В. Остроградського  
Р/р 31558201141189 в ГУДКСУ  
в Полтавській обл.,  
м. Полтава, МФО 831019,  
код ЄДРПОУ: 22518134

*Призначення платежу:* благодійний внесок на розвиток журналу ІСП. *Прізвище, ініціали*

**7. Статті, надіслані студентами, необхідно супроводжувати рецензією** наукового керівника або витягом із протоколу засідання кафедри (відділу) про рекомендацію матеріалу до друку. Рецензію або витяг з протоколу подають у сканованому вигляді електронною поштою.

**8. Відповідальність** за зміст, відсутність плагіату, точність наведених фактів, цитат, цифр і прізвищ несуть автори матеріалів. Редакція залишає за собою право на незначне редагування і скорочення, а також коригування (зі збереженням головних висновків та стилю автора).

**9. Редколегія журналу може не поділяти даних переконань авторів**

Тільки після рекомендації статті до друку, можна ЗАРЕЄСТРУВАТИСЯ на веб-сайті: [isp.poippo.pl.ua](http://isp.poippo.pl.ua)

**Контакти:**

**Білик Надія Іванівна** – головний редактор ІСП  
М. тел.: (066) 033 1422. **E-mail:** [bilyk@poippo.pl.ua](mailto:bilyk@poippo.pl.ua)  
**Канівець Зоя Миколаївна** – відповідальний секретар ІСП. М. тел.: (099) 538 3098





## Відомості про авторів

- 1. Андреева Марія Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
- 2. Василенко Олена Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
- 3. Ганна Грабовець**, доктор гуманістичних наук у галузі педагогіки, ад'юнкт Інституту педагогіки Університету Марії Кюрі-Склодовської у Любліні (Польща)
- 4. Єрохова Альона Анатоліївна**, викладач кафедри внутрішньої медицини, фізичної реабілітації та спортивної медицини ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»
- 5. Єщенко Марина Миколаївна**, магістр психології, методист відділу національно-патріотичного виховання Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського
- 6. Каїзер Ірина Юріївна**, аспірант кафедри української літератури Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, асистент кафедри суспільних наук та українознавства ВДНЗ «Буковинський державний медичний університет»
- 7. Колодько Тетяна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
- 8. Кононец Наталія Василівна**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри економіки підприємства та економічної кібернетики Полтавського університету економіки і торгівлі
- 9. Кулішов Володимир Сергійович**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
- 10. Момот Юлія Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри біологічної та біоорганічної хімії ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія», м. Полтава
- 11. Поркіна Любов Антонівна**, старший викладач кафедри економіки, маркетингу та соціальної роботи Кременчуцького інституту ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»
- 12. Приходько Валентин Миколайович**, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри андрагогіки Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
- 13. Самодрин Анатолій Петрович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри економіки, маркетингу та соціальної роботи, завідувач Лабораторії економіки освіти регіону Кременчуцького інституту ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»
- 14. Сілаєва Ірина Євгенівна**, кандидат технічних наук, доцент, старший науковий співробітник, завідувач кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
- 15. Слухенська Руслана Василівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри внутрішньої медицини, фізичної реабілітації та спортивної медицини ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»
- 16. Фандєєва Аліна Євгенівна**, кандидат економічних наук, викладач кафедри іноземних мов Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
- 17. Харченко Олена Вікторівна**, директор Департаменту освіти і науки Полтавської обласної державної адміністрації