

**ISSN  
2603-4867**

**БАЛКАНСКО  
НАУЧНО  
ОБОЗРЕНИЕ**

**2019  
Том 3  
№ 1(3)**



# БАЛКАНСКО НАУЧНО ОБОЗРЕНИЕ

Основано през 2017 г.

Том 3

16+

№ 1 (3)

2019

Излизащо на всеки 3  
месеца научно списание  
(4 пъти в годината)

Основател - «Научен хронограф» ЕООД

**Главен редактор**

Линков Александър Йорданов, PhD, доцент

**Заместник главен редактор:**

Абасова Къзългюл Ясин къзъ, доктор на философските науки, професор

Берберян Ася Суреновна, доктор на психологическите науки, професор

Исламгулова Светлана Костадиновна, доктор на педагогическите науки, доцент

Клинков Георги Тодоров, PhD, главен асистент

Курилова Анастасия Александрова, доктор на икономическите науки, професор

Мамичев Александър Юриевич, доктор на политическите науки, кандидат на юридическите науки, доцент

Майхджик-Микула Джоана, доктор на педагогическите науки, професор

Осадченко Ина Ивановна, доктор на педагогическите науки, доцент

Тарантей Виктор Петрович, доктор на педагогическите науки, професор

Шарипов Фаридун Файзулаевич, доктор на педагогическите науки

**Редакционна колегия:**

Борисов Галин Цоков, доктор, професор

Бурдева Тая Викторова, доктор, доцент

Бурмикина Ирина Викторовна, доктор на социологическите науки, професор

Василев Веселин Костов, доктор на психологическите науки, професор

Васковска Галина Алексеевна, доктор на педагогическите науки, професор

Дамянов Бисер Илиев, доктор на изкуствознание, професор

Демченко Ирина Иванова, доктор на педагогическите науки, професор

Джабарова Юлия Владимировна, доктор, доцент

Димитрова Теофана Валентинова, доктор, доцент

Коберник Александър Миколайович, доктор на педагогическите науки, професор

Комар Таисия Василевна, доктор на психологическите науки, професор

Коновалчук Валентина Ивановна, доктор на философските науки, доцент

Коростелев Александър Алексеевич, доктор на педагогическите науки, доцент

Костова Иванка Милкова, доктор, професор

Красич Даниела Костадинович, доктор, професор

Масюк Наталия Николаевна, доктор на икономическите науки, професор

Мордовцев Андрей Юриевич, доктор на юридическите науки, професор

Мотов Ирена, доктор на науките в отрасъл социална педагогика, професор

Нестеряк Юрий Василевич, доктор на науките за държавното управление, доцент

Розенберг Геннадий Самуилович, член-кореспондент на Руската академия на науките, доктор на биологическите науки, професор

Севастьянов Сергей Виталиевич, доктор на политическите науки, доцент

Станев Велин Стефанов, доктор, професор

Тсириготи Константинос, доктор на науките в отрасъл психология, професор

Фелхнер Анджей, доктор на науките в отрасъл по история на образованието, професор

Фиделюс Анна, доктор на науките в отрасъл специална педагогика, професор

Чепил Мария Мироновна, доктор на педагогическите науки, професор

Шьвитава Иренуш, доктор на науките в отрасъл философия, професор

Юнусов Ахат Ахнафович, доктор на юридическите науки, професор

Якунин Вадим Николаевич, доктор на историческите науки, професор

Янев Борян Георгиев, доктор, доцент

**Отговорен секретар**

Клинкова Ина Атанасова

Зарегистрирано от Министерството на културата (с декларация 7а, ал.3 от Закона за задължително депозиране на печатни и други произведения) № 26-00-693 от 29.10.2018 г.

Индексирането: OAJI (Open Academic Journals Index), EBSCO, GIF (General Impact Factor), ERIH PLUS-EUROPA, ROAR (Registry of Open Access Repositories), GIF (General Impact Factor), ERIH PLUS NORGE-NSD, Index Copernicus International, ISSUU, EMBASE, Google Scholar, Kiberlelinka

Компютърен набор:  
Никола Николов

Технически редактор:  
Йорданка Петкова

Адрес на редколегия, учредител,  
редакция и издател -  
«Научен хронограф» ЕООД:  
България, гр. Перущица 4225,  
Област Пловдив, Община  
Перущица, ул. "Д. Малинчев", №33  
Тел.: +359895612046  
E-mail: balka@abv.bg  
Сайт: <https://balkan-sci-review.com/>

Подписано за печат 25.01.2019.  
Излиза на 29.01.2019.  
Формат 60x84 1/8.  
Оперативен печат.  
Условно отпеч. листове 10,75.  
Тираж 50 екз. Поръчка 2-02-21.

Печатница "Fast Print Books"  
Ул. "Густав Вайганд" 1, 4000  
Център, Пловдив, България  
Свободна цена

## ИНФОРМАЦИЯ ЗА ЧЛЕНОВЕТЕ НА РЕДАКЦИОННАТА КОЛЕГИЯ

### **Главен редактор**

Линков Александър Йорданов, PhD, доцент  
(Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)

### **Заместник главен редактор:**

Абасова Къзългол Ясин къзъ, доктор на философските науки, професор, заместник декан на факултета по социални науки и психология (Бакински държавен университет, Баку, Азербайджан)  
Берберян Ася Суреновна, доктор на психологическите науки, професор, завеждащ катедра „Психология“ (Руско-Арменски Славянски университет, Ереван, Армения)  
Исламгулова Светлана Костадиновна, доктор на педагогическите науки, доцент, проректор по наука и акредитация (Университет “Туран”, Алма-ата, Казахстан)  
Клинков Георги Тодоров, PhD, главен асистент (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)  
Курилова Анастасия Александрова, доктор на икономическите науки, професор (Толятински държавен университет, Толяяти, Русия)  
Майхджик-Микула Джоана, доктор на педагогическите науки, професор (Университет Ян Кохановски, Келце, Полша)  
Мамичев Александър Юриевич, доктор на политическите науки, кандидат на юридическите науки, доцент, завеждащ катедра „Теория и история на Руското и международно право“ (Владивостокски държавен университет по икономика и обслужване, Владивосток, Русия)  
Осадченко Ина Ивановна, доктор на педагогическите науки, доцент, директор на Института за педагогическо образование (Умански педагогически университет, Уман, Украйна)  
Тарантей Виктор Петрович, доктор на педагогическите науки, професор (Гродненски държавен университет, Гродно, Белорусия)  
Шарипов Фаридун Файзулаевич, доктор на педагогическите науки, завеждащ общо университетската катедра по педагогика (Таджикски национален университет, Душанбе, Таджикистан)

### **Редакционна колегия:**

Борисов Галин Цоков, доктор, професор, заместник декан на педагогическия факултет, директор на департамента за квалификация и професионално развитие на педагогическите специалисти, катедра „Педагогика и управлението на образованието“ (Пловдивски университет Паисий Хилендарски, Пловдив, България)  
Бурдева Тая Ивановна, доктор, доцент, ръководител на катедра „Музика“ (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)  
Бурмикина Ирина Викторовна, доктор на социологическите науки, професор, проректор по научната работа (Липецки държавен педагогически университет, Липецк, Русия)  
Василев Веселин Костов, доктор на психологическите науки, професор (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)  
Васковска Галина Алексеевна, доктор на педагогическите науки, професор, старши научен сътрудник, завеждаща отдел «Дидактика» (Институт по педагогика към Националната Академия за педагогически науки на Украйна, Киев, Украйна)  
Дамянов Бисер Илиев, доктор на изкуствознание, професор, ръководител на катедра „Естетическо възпитание“ (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)  
Демченко Ирина Иванова, доктор на педагогическите науки, професор (Умански държавен педагогически университет, Уман, Украйна)  
Джабарова Юлия Владимировна, доктор, доцент, заместник декан на факултета по икономически и социални науки (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)  
Димитрова Теофана Валентинова, доктор, доцент, ръководител на катедра „Маркетинг и международни икономически отношения“ (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)  
Коберник Александър Миколайович, доктор на педагогическите науки, професор (Умански държавен педагогически университет, Уман, Украйна)  
Комар Таисия Василевна, доктор на психологическите науки, професор (Хмелницки национален университет, Хмелницки, Украйна)  
Коновалчук Валентина Ивановна, доктор на философските науки, доцент (Черкаски областен институт за след дипломно образование на педагогическите работници, Черкаси, Украйна)  
Коростелев Александър Алексеевич, доктор на педагогическите науки, доцент, професор към катедра „Педагогика и методика на преподаването“ (Толятински държавен университет, Толяяти, Русия)  
Костова Иванка Милкова, доктор, професор, катедра „Маркетинг и международни икономически отношения“ (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)  
Красич Даниела Костадинович, доктор, професор, заместник декан на педагогическия факултет (Белградски университет, Белград, Сърбия)  
Масюк Наталия Николаевна, доктор на икономическите науки, професор от катедра „Управление“ (Владивостокски държавен университет по икономика и обслужване, Владивосток, Русия)  
Мордовцев Андрей Юриевич, доктор на юридическите науки, професор от катедра „Теория и история на Руското и международно право“ (Владивостокски държавен университет по икономика и обслужване, Владивосток, Русия)  
Мотов Ирена, доктор на науките в отрасъл социална педагогика, професор (Хуманитарно-икономическа Академия, Лодз, Полша)  
Нестеряк Юрий Василевич, доктор на науките за държавното управление, доцент (Национален авиационен университет, Киев, Украйна)  
Розенберг Геннадий Самуилович, член-кореспондент на Руската академия на науките, доктор на биологическите науки, професор, (Институт по екология на Волжския басейн Р.А.Н., Толяяти, Русия)  
Севастиянов Сергей Виталиевич, доктор на политическите науки, доцент, професор от катедрата по „Международни отношения“ (Далеко-източен федерален университет, Владивосток, Русия)  
Станев Велин Стефанов, доктор, професор, катедра „Маркетинг и международни икономически отношения“ (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)  
Тсириготи Константин, доктор на науките в отрасъл психология, професор (Университет Ян Кохановски, Келце, Полша)  
Фелхнер Анджей, доктор на науките в отрасъл по история на образованието, професор (Университет Ян Кохановски, Келце, Полша)  
Фиделюс Анна, доктор на науките в отрасъл специална педагогика, професор (Университет Кардинал Стефан Вишински, Варшава, Полша)  
Чепил Мария Мироновна, доктор на педагогическите науки, професор (Драгобич държавен педагогически университет, Драгобич, Украйна)  
Шьвитава Ирениуш, доктор на науките в отрасъл философия, професор (Педагогически университет на името на КЕН, Краков, Полша)  
Юнусов Ахат Ахнафович, доктор на юридическите науки, професор от катедра „Криминално право и процес“ (Казански иновационен университет, Казан, Русия)  
Якунин Вадим Николаевич, доктор на историческите науки, професор, проректор по научната и иновационна дейност (Поволжски държавен университет за обслужване, Толяяти, Русия)  
Янев Борян Георгиев, доктор, доцент (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България)

## CONTENT

*pedagogical sciences*

<b>MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGY: TECHNOLOGY OF SELF-PRESENTATION</b> Andrienko Oksana Aleksandrovna.....	5
<b>KEY PROVISIONS OF THE CONCEPTION OF FORMING FUTURE PHILOLOGISTS' PROFESSIONAL AGENCY</b> Aristova Nataliia Oleksandrivna.....	8
<b>DEVELOPMENT OF THE CREATIVE PERSON OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC ART ON THE CHOIR DISCLAIMER</b> Belozerskaya Ganna Olegovna.....	11
<b>CURRENCIES OF DEVELOPMENT AND DEVELOPMENT OF THE KNOWLEDGE COMPANY IN UKRAINE</b> Bondar Tatyana Valerievna.....	15
<b>NON-FORMAL EDUCATION SENIOR CITIZENS IN THE LEISURE INDUSTRY</b> Chernikova Elena Gennadyevna.....	18
<b>INCLUSIVE EDUCATION IN A WOULD-BE TEACHER TRAINING: METHODOLOGICAL ASPECT</b> Demchenko Iryna Ivanovna.....	21
<b>APPLICATION OF EDUCATIONAL PROJECTS TECHNOLOGY IN THE FUTURE SPEECH PATHOLOGISTS' TRAINING PROCESS</b> Grynova Maryna Victorivna, Kononova Maryna Mykolayivna.....	26
<b>THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF BIOLOGY AT THE UNIVERSITIES OF THE SLOVAK REPUBLIC</b> Hrytsai Nataliia Bohdanivna.....	31
<b>PERSON-ORIENTED LEARNING AS AN EDUCATIONAL AND BEHAVIORAL PARADIGM</b> Klinkov Georgi Todorov.....	35
<b>VIEWS INTO THE FUTURE: YA. A. KOMENSKY'S PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL CREATIVITY AND MODERNISM</b> Kobernyk Oleksandr Mykolayovych, Tkachuk Larysa Vasilevna.....	38
<b>DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN MATHEMATICS AMONG COLLEGE STUDENTS</b> Kondaurova Inessa Konstantinovna, Zalova Lena Safarbey qizi.....	43
<b>PROFESSIONAL CULTURE OF ECONOMIC PROFILES IN THE MODERN STAGE</b> Kuchay Tatyana Petrovna, Kuchay Alexander Vladimirovich.....	46
<b>STRUCTURE OF THE READINESS OF FUTURE DOCTOR OF PHILOSOPHY TO RESEARCH-INNOVATIVE ACTIVITIES</b> Menyajlo Victoria Ivanovna.....	49
<b>EXPERIMENTAL STUDY OF LEVELS OF PREPARATION TO SELF-EDUCATE FUTURE TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL</b> Raduk Inna Vladimirovna.....	52
<b>IERARCHY CONSTITUTES «COMPETENCE» AND «PROFESSIONAL COMPETENCE» IN MODERN RESEARCHES</b> Sabluk Olga Aleksandrovna.....	56
<b>FORMATION OF THE PROFESSIONAL IMAGE OF THE FUTURE TEACHER IN THE PRIMARY SCHOOL</b> Savchenko Natalia Vladymyrovna.....	60
<b>THE INDIVID'S PREPARATION FOR THE LIFELONG EDUCATION: PERIODIZATION AND CHARACTERISTICS</b> Savosh Valentyn Oleksiiiovych.....	63
<b>SOCIO-EDUCATIONAL WORK WITH MINORS AS A SUBJECT OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH</b> Zavatska Ludmila Mykolaivna, Shportiuk Olena Mykolaivna.....	67

*psychological science*

<b>THE INFLUENCE OF LEVEL OF SELF-ESTEEM ON THE EXPERIENCE OF FEELINGS OF LONELINESS IN ADOLESCENCE</b> Andrienko Oksana Aleksandrovna.....	71
<b>TECHNIQUES FOR TRAINING EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR IMPROVING PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF A PERSON WITH A VICTIM IDENTITY</b> Derevyanko Svetlana Petrovna.....	74
<b>RESOLUTION OF FAMILY CONFLICTS IN THE ACTIVITIES OF THE CONFLICTOLOGIST</b> Ptashko Tatyana Genad'evna.....	78
<b>INTERNET ADDICTION OF TEENAGERS AS AN INFORMATIONAL-PSYCHOLOGICAL THREAT</b> Nikolaeva Elvira Fedorovna, Rumyantseva Svetlana Sergeevna.....	82

*sociological sciences*

**ELECTORAL BEHAVIOR OF THE POPULATION WITHIN THE FRAMEWORK OF THE STRATEGIC DEVELOPMENT OF REGIONS AND CITIES**

Ivanova Tatyana Nikolaevna.....85

**POLISH YOUTH AND DISABILITY**

Rottermund Jerzy, Knapik Andrzej, Warmuz-Wancisiewicz Aneta.....89

*economic sciences*

**PLANNING AND EFFECTIVENESS EVALUATION OF MARKETING COMMUNICATION**

Stoychev Lyubomir Yordanov, Dimitrova Teofana Valentinova, Desev Kiril Valkov.....93

**ASSESSMENT OF THE ACTIVITIES OF THE CENTRAL BANK OF RUSSIA AS A MEGAREGULATOR OF THE INSURANCE MARKET**

Kovaleva Elvina Rustamovna, Fookina Svetlana Petrovna.....97

**ANALYSIS OF DYNAMICS AND STRUCTURE OF THE PROPERTY OF TRADE ORGANIZATIONS**

Mayorova Albina Nikolaevna.....101

**Conditions of accommodation of scientific materials.....104**

**СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ:  
ТЕХНОЛОГИЯ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ**

© 2019

**Андрienko Оксана Александровна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры психологии и педагогики  
*Оренбургский государственный университет, филиал в г. Орске  
(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)*

**Аннотация.** Активное применение современных образовательных технологий обеспечивает повышение качества и эффективности образовательного процесса. Юноши и девушки, обучаясь в учреждениях высшего образования и среднего профессионального образования, сталкиваются с тем, что выступая на научных конференциях, защищая различные проекты, курсовые и выпускные квалификационные работы, испытывают определенные трудности, а именно не умеют правильно преподнести и донести материал. В данной статье рассматривается проблема применения технологии самопрезентации при подготовке студентов. Раскрыты понятия «технология», «образовательная технология», «самопрезентация», рассмотрены виды презентаций и их цели. Работа проводилась на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ. В ней приняли участие студенты заочной формы обучения психолого-педагогического факультета (направление подготовки «Психология образования»). Обучение студентов технологии самопрезентации позволяет развивать у них коммуникативные умения (умение работать в коллективе, эффективно общаться с детьми, родителями, администрацией), являющиеся очень важными в их будущей профессиональной деятельности в образовательных учреждениях различного типа. Представленный опыт применения технологии самопрезентации при подготовке студентов к выступлениям на конференциях и защитах выпускных квалификационных работ может быть использован педагогами образовательных учреждений для более эффективной организации работы со студентами.

**Ключевые слова:** технология, образовательная технология, самопрезентация, технология самопрезентации, этапы самопрезентации, публичное выступление, защита выпускной квалификационной работы.

**MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGY: TECHNOLOGY  
OF SELF-PRESENTATION**

© 2019

**Andrienko Oksana Aleksandrovna**, PhD, associate professor  
of the department psychology and pedagogics  
*Orenburg State University, Branch in Orsk  
(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue 15A, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)*

**Abstract.** The active use of modern educational technologies improves the quality and efficiency of the educational process. Boys and girls, studying in institutions of higher education and secondary vocational education, are faced with the fact that speaking at scientific conferences, defending various projects, course and final qualifying work, experiencing some difficulties, namely, do not know how to properly present and convey the material. This article deals with the problem of using self-presentation technology in the preparation of students. The concepts of “technology”, “educational technology”, “self-presentation” are revealed, the types of presentations and their goals are considered. The work was carried out on the basis of Orsk humanitarian and technological Institute (branch) of OSU. It was attended by part-time students of the faculty of psychology and education (direction of training “Psychology of education”). Teaching students self-presentation technology allows them to develop their communication skills (ability to work in a team, effectively communicate with children, parents, administration), which are very important in their future professional activities in educational institutions of various types. The presented experience of using the technology of self-presentation in the preparation of students for presentations at conferences and defense of final qualifying works can be used by teachers of educational institutions for more effective organization of work with students.

**Keywords:** technology, educational technology, self-presentation, self-presentation technology, stages of self-presentation, public speaking, defense of final qualifying work.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Применение интерактивных технологий – требование Федерального государственного образовательного стандарта. Их использование обеспечивает повышение качества и эффективности образовательного процесса [1].

В настоящее время, обучаясь в различных образовательных учреждениях, юноши и девушки регулярно выступают на научных конференциях, защищают проекты, курсовые и выпускные квалификационные работы. Это вызывает определенные трудности: волнение, тревожность, неуверенность в себе, неумение преподнести и донести правильно материал и т.д.

Важность грамотного написания доклада нельзя переоценить, поскольку, например, аттестационная комиссия обращает внимание, прежде всего на то, насколько грамотно и полно студент способен защитить (отстоять) свою работу [2].

Поэтому очень важно обучать студентов с помощью специальных средств доносить до сознания слушающих информацию, аргументировано излагать свою позицию, мнение, точку зрения. Также очень важно готовить выпускников к написанию текста о себе на этапе трудоустройства. Все вышеперечисленное и предполагает технология самопрезентации.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Анализ многочисленной психолого-педагогической литературы показывает, что вопросам обучения студентов технологии самопрезентации посвящено достаточное количество исследований. Различные аспекты данного процесса затрагиваются в работах Н.В. Бордовской [3], М.Н. Бардова [4], А.Ю. Бригадной [5], Ю.Н. Захаровой, М.А. Ковардаковой, К.А. Мызровой, О.А. Поселенновой [6], Н.Б. Лисовской, Е.А. Трошининой [7], Т.А. Соколовой, Л.А. Ворониной [8] и др. [9, 10, 11].

Слово «технология» пришло в педагогику из промышленного производства, где оно обозначает процесс изготовления продукции наиболее эффективным и экономичным образом.

Необходимо отметить, что в педагогической практике часто понятия «педагогическая технология» и «образовательная технология» являются синонимами, хотя второе по своему содержанию более широкое, поскольку может включать различные смежные аспекты (психологические, экономические, социальные и др.) [12].

Понятие «самопрезентация» происходит от латинского слова, что в переводе означает «самоподача», то

есть представление себя другим людям.

В психолого-педагогической литературе под самопрезентацией понимают способность человека раскрыть себя в общении с другими людьми, в теории маркетинга и менеджмента – профессионально-важные качества, профессиональные знания, умения с целью трудоустройства, карьерного роста [4].

Н.А. Некрасова и У.С. Некрасова в своей работе определяют самопрезентацию как «умение подавать себя, привлекать к себе внимание при помощи акцентирования внимания на своих качествах, которые актуализируются на основе использования особых технологий и стратегий» [13].

Наиболее распространенными формами самопрезентации являются: резюме, деловая беседа по телефону, собеседование, публичное выступление [4]. В рамках нашей темы остановимся более подробно на публичном выступлении.

Публичное выступление – это выступление перед аудиторией, изложение какой-либо информации, возможно, с показом наглядного материала, с определенной целью [14].

Целью публичных выступлений является задача донесения авторской позиции до аудитории. Все публичные выступления (презентации) можно разделить на следующие виды:

1. По конечному результату:
  - а) информирующие;
  - б) продвигающие.
2. По степени личной заинтересованности:
  - а) персональные;
  - б) общественные.
3. По широте сообщения:
  - а) общие;
  - б) дискретные.
4. По характеру предоставления:
  - а) устные;
  - б) письменные (отчеты, тезисы, доклады и т.д.) [3].

По мнению Н.В. Бордовской, технология самопрезентации позволяет студентам: изучить принципы построения презентации; освоить алгоритм подготовки выступления; ориентироваться в средствах и способах эффективного изложения материала; выявить трудности публичного выступления; анализировать качество подготовленных для выступления материалов [3].

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Целью нашего исследования явилось обучение студентов технологии самопрезентации для более успешных выступлений на научных конференциях и защитах выпускных квалификационных работ.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Работа проводилась на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ. В ней приняли участие студенты заочной формы обучения психолого-педагогического факультета (направление подготовки «Психология образования»).

Необходимо отметить, что процесс самопрезентации, в нашем случае, публичного выступления, включает в себя две очень важные стороны:

- 1) содержание выступления;
- 2) процесс его реализации.

Вместе они и определяют конечный результат, представляющий собой донесение до аудитории необходимой информации, аргументации своей позиции.

В различных теоретических работах выделяют несколько этапов, позволяющих осуществить самопрезентацию наиболее эффективно: подготовка презентации, процесс презентации и результат презентации (рефлексия) [3; 4]. Опираясь на выше представленные этапы, выстраивалась и наша работа со студентами.

Первый этап: подготовка презентации.

Данный этап является достаточно важным при подготовке презентации, т.к. именно подготовка накапли-

вает в себе самые важные аспекты любого публичного выступления.

Во-первых, на данном этапе очень важно осуществить постановку целей, т.е. уточнить причину выступления, ответить себе на вопрос: «На что направлено выступление?». Основной целью защиты выпускной квалификационной работы является краткое представление работы и основные выводы по исследованию.

Также в качестве целей какой-либо презентации могут выступать следующие цели: развлечение, убеждение, информирование [3].

Во-вторых, необходимо построение концепции сообщения, включающее в себя, например, выписывание основных мыслей, написание доклада, графическое расположение вопросов, требующих освещения и т.д. Здесь необходимо учитывать некоторые особенности аудитории (возраст, пол, образование, род занятий и др.).

В-третьих, выбор структуры выступления является достаточно значимым при подготовке доклада на конференцию или защиту работы. Как правило, выступление включает в себя три основные части: введение, основная часть и заключение.

Содержание доклада должно содержать:

- актуальность темы работы;
- характеристику объекта, предмета исследования, перечень использованных в работе методов, описание поставленных цели, задач и гипотезы;
- краткий, четкий последовательный рассказ о том, как решались поставленные задачи, и какие выводы были сделаны. Здесь представляется краткое изложение каждой главы ВКР и полученные по ним выводы;
- рекомендации по совершенствованию объекта и предмета исследования.

Здесь очень эффективно использовать поддерживающий материал, например, конкретные примеры из практики работы или проведения исследования студентом, аналогии, статистика и т.д.

В-четвертых, подбор и поиск материала для выступления.

У студентов очень часто возникает желание сказать, как можно больше, но не стоит забывать, что выступление должно быть рассчитано на 7-8 минут. Важно провести ревизию всех подобранных материалов для доклада, оставив только то, без чего нельзя обойтись и то, что желательнее включить.

В-пятых, выбор средств и приемов проведения выступления. Конечно, основная форма – это речь выступающего, но она может быть дополнена различными средствами, такими как графика, техника, традиционное оборудование, позволяющими сделать выступление более понятным, увлекательным и запоминающимся. Однако, практика показывает, что выпускники не всегда могут эффективно использовать данные средства, например, «перегружая» текстом презентации к докладу.

Заканчивается подготовка выступления проверкой традиционных элементов: приветствие, представление, тема выступления, его цель, регламент, вопросы и выражение благодарности.

Второй этап: процесс презентации.

Здесь происходит демонстрация умения «подать свою работу», произвести нужное впечатление на окружающих, грамотно представить работу, свои знания и умения.

Выступление перед аудиторией всегда было, есть и будет стрессовой ситуацией для студентов. Говоря о защите выпускной квалификационной работы, необходимо отметить, что это заключительный этап всего периода обучения в вузе, что повышает ее значимость, а, следовательно, и уровень тревоги студентов.

Тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующейся как особое эмоциональное состояние, часто возникающее у человека и выражающееся в повышенной эмоциональной напряженности, сопровождающейся страхами, беспокойством,



опасениями, препятствующими нормальной деятельности или общению с людьми [15]. Существует разделение тревожности на ситуативную и личностную. Первая связана с конкретной внешней ситуацией, вторая – стабильное свойство личности.

Повышенная тревожность сопровождается негативным эмоциональным фоном, порождающим нестабильность в поведении, отзывающаяся отрицательными последствиями, как для самого обладателя тревоги, так и для окружающих [15]. Повышенный уровень тревожности возникает как эмоциональная реакция на стрессовые ситуации. В данном случае выступление перед большой аудиторией на конференции, перед государственной аттестационной комиссией на защите можно расценивать как стрессовую ситуацию для выпускников.

Что вызывает волнение у студентов? Проведенный нами опрос показал, что основными причинами являются:

- сомнения в своих знаниях, в том, что сумеют ответить на задаваемые вопросы;
- сомнения в собственных силах;
- страх перед процедурой защиты и государственной аттестационной комиссией, перед большой аудиторией;
- неуверенность в себе;
- повышенная ответственность перед близкими и коллегами.

Выступление перед аудиторией – это не простое сухое перечисление фактов, это в первую очередь, взаимодействие со слушателями. Здесь важно владение материалом по теме работы, создание студентом мнения о себе, как о человеке, говорящем правду, показ заинтересованности в проведенном исследовании, восприимчивость к мнению аудитории.

Если студент выступает с докладом на научной конференции, то здесь целесообразно придерживаться следующего плана выступления:

1. Приветствие.
2. Представление
3. Цель выступления.
4. Название темы исследования.
5. Актуальность темы исследования.
6. Цель исследования и способы ее решения.
7. Результаты, полученные в ходе проведенного исследования.
8. Выводы по результатам проведенного исследования.
9. Дальнейшие изыскания по теме проведенного исследования.
10. Благодарность за внимание к выступлению.
11. Ответы на вопросы.

Однако на данном этапе самопрезентации выпускники могут подстергать и свои сложности, проявляющиеся в волнении, что является естественным состоянием в ситуации публичного выступления, невнимательности аудитории, опозданиях слушателей, сбивании с мысли, вопросах аудитории и т.д.

Третий этап: результат презентации (рефлексия).

Это самоанализ выступления, оценка поставленной цели.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Обучение студентов технологии самопрезентации позволяет развивать у них коммуникативные умения (умение работать в коллективе, эффективно общаться с детьми, родителями, администрацией), являющиеся очень важными в их будущей профессиональной деятельности в образовательных учреждениях различного типа.

Согласимся с мнением различных авторов, что в образовательный процесс необходимо вводить такие дисциплины (факультативы) как «Основы самопрезентации», «Поиск работы и его технология» в каждом учебном заведении высшего образования и среднего профессионального образования. Представленные технологии самопрезентации предполагают использование простых

приемов, не требующих специального оборудования, способствуют более эффективному продвижению выпускников в жизни.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абрамов О.Н., Лошкарева Д.А., Прохорова М.П. Интерактивные образовательные технологии в высшей школе // *Проблемы современного педагогического образования*. 2017. № 57-5. С. 9-15.
2. Мельникова Е.П. Организация работы по написанию и защите выпускной квалификационной работы в системе среднего профессионального образования // *Среднее профессиональное образование*. 2014. №5. С.26-33.
3. *Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Бордовской*. М.: Кнорус, 2013. 432 с.
4. Бардова М.Н. Обучение студентов колледжа технологии самопрезентации // *Инновационное развитие профессионального образования*. 2012. № 1 (01). С. 151-153.
5. Бригаднова А.Ю. Технология формирования готовности к самопрезентации в процессе практического обучения // *Вестник РМАТ*. 2012. № 2-3. С. 114-119.
6. Захарова Ю.Н., Ковардакова М.А., Мырзова К.А., Поселеннова О.А. Навыки творческой самопрезентации студентов – элемент профессиональной коммуникации // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 5. С. 480.
7. Лисовская Н.Б., Троцинина Е.А. Способность к самопрезентации как фактор карьерной готовности выпускника вуза // *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2012. № 13-1. С. 271-277.
8. Соколова Т.А., Воронина Л.А. Технология самопрезентации – технология актуализации и развития личностного потенциала субъектов образовательного процесса // *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2015. № 5 (100). С. 461-465.
9. Федосова И.В. Формирование педагогического имиджа у будущих специалистов сферы образования // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 162-166.
10. Дианова Ю.А., Назаренко А.В. Формирование имиджа будущего педагога профессионального обучения средствами портфолио-технологии // *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 79-84.
11. Журавлёва О.В. Особенности внедрения адаптированных модулей в адаптированные образовательные программы высшей школы // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 96-99.
12. Зайцев В.С. *Современные педагогические технологии. Книга 1*. Челябинск, ЧГПУ, 2012. 411 с.
13. Некрасова Н.А., Некрасова У.С. Самопрезентация: сущность и основные характеристики // *Успехи современного естествознания*. 2007. № 11. С. 122-124.
14. Сорочкина А.В. *Основы делового общения*. М.: Научная книга, 2009.
15. Андриенко О.А. К вопросу о психологической поддержке выпускников общеобразовательных школ при подготовке и сдаче ЕГЭ // В сборнике: *Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры материалы Всероссийской научно-методической конференции*. Министерство образования и науки РФ, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет». 2018. С. 4326-4329.

UDC 378

## КЛЮЧОВІ ПОЛОЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

© 2019

**Арістова Наталія Олександрівна**, доктор педагогічних наук,  
завідувач кафедри англійської філології

*Національний університет біоресурсів і природокористування України  
(03401, Україна, Київ, бул. Героїв Оборони, 15, корпус 3, e-mail: n.aristova.na@gmail.com)*

**Анотація.** У статті представлені ключові положення авторської концепції, головна мета якої полягає в теоретичному й методичному забезпеченні процесу цілеспрямованого формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. Концепція формування професійної суб'єктності майбутніх філологів містить теоретичний, методологічний, змістовий і технологічний концепти. Теоретичний концепт визначає систему основних ідей, понять, дефініцій, категорій, загальних та часткових концепцій, без яких неможливе розуміння сутності проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. Методологічний концепт відображає взаємодію та взаємозв'язок системно-синергетичного, компетентнісного, аксіологічного, партисипативно-інтерактивного й особистісно зорієнтованого підходів. Ключові положення авторської концепції формування професійної суб'єктності майбутніх філологів ґрунтуються на принципах суб'єктності, аксіологічності, партнерського спілкування, спільної діяльності, професійної спрямованості навчання, ситуативності навчання, рівнозначності традицій та інновацій, вибору індивідуальної освітньої траєкторії студентів-філологів, метапредметних основ змісту освіти, продуктивності навчання, освітньої рефлексії. Технологічний концепт авторської концепції передбачає виявлення й обґрунтування педагогічних умов, до яких відносимо створення ІТ-методичного середовища професійної підготовки майбутніх філологів на засадах реалізації положень компетентнісного підходу; активацію мотиваційно-ціннісної основи формування компетентностей філолога-професіонала; конструювання змісту фахової філологічної підготовки з проекцією на свободу вияву індивідуальності студента-філолога як центрального суб'єкта освітнього процесу; константно-циклічну рефлексію динаміки результату в аспекті його дихотомічного розуміння як єдності вияву професійної суб'єктності та рівня сформованості професійної філологічної компетентності.

**Ключові слова:** концепція, концепт, принципи, педагогічні умови, майбутні філологи, професійна суб'єктність, концепція формування професійної суб'єктності майбутніх філологів.

## KEY PROVISIONS OF THE CONCEPTION OF FORMING FUTURE PHILOLOGISTS' PROFESSIONAL AGENCY

© 2019

**Aristova Nataliia Oleksandrivna**, doctor of pedagogical sciences,  
Head of the English Philology Department

*National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine  
(03041, Ukraine, Kyiv, Heroiv Oborony street, 15, academic building 3, e-mail: n.aristova.na@gmail.com)*

**Abstract.** In the article the key provisions of the author's conception whose main aim is to provide the theoretical and methodical support of the process of purposeful formation of future philologists' professional agency are given. The conception of forming future philologists' professional agency includes theoretical, methodological, contentive and technological concepts. Theoretical concept determines the system of fundamental ideas, notions, definitions, categories, general and partial conceptions without which it is impossible to understand the essence of the problem of forming future philologists' professional agency. Methodological concept reflects the interaction and interrelation of systemic-and-synergetic, competence-oriented, axiological, acmeological, learner-centered, participative-and-interactive approaches. The key provisions of the author's conception of forming future philologists' professional agency is based on the principles of agency, partnership, mutual activity, professionally oriented learning, situation-oriented learning, equal importance of traditions and innovations, choice of future philologists' individual educational trajectory, meta-subject foundations of educational content, learning productivity and educational reflection. Technological concept of the author's conception implies the eliciting and substantiating pedagogical conditions such as the creation of the IT methodical environment for future philologists' professional training based on the implementation of the competence-oriented approach; activation of motivation-and-value-based foundation of forming professional philological competence; design of professional philological training aimed at the freedom of expressing the individuality of a student-philologist as the central agent of the educational process; constant-and-cyclical reflection of the dynamics result in terms of its dichotomous understanding manifesting both: its professional agency and the level of professional philological competence.

**Keywords:** conception, concept, principles, pedagogical conditions, future philologists, professional agency, conception of forming future philologists' professional agency.

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.* Соціальна потреба сучасного українського суспільства в активних і високопрофесійних фахівцях-філологах, націлених на досягнення успіху, готових і здатних до самостійного творчого розв'язання завдань у стандартних і нестандартних ситуаціях, зумовила необхідність розроблення й теоретичного обґрунтування педагогічної концепції, основною метою якої є теоретичне і методичне забезпечення процесу цілеспрямованого формування професійної суб'єктності майбутніх філологів.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.* У науково-педагогічній літературі можна знайти різні концепції формування і розвитку суб'єктності майбутніх фахівців за різними

напрямами професійної підготовки (О. Белошицький [1], І. Краснощеченко [2], С. Шехавцова [3]), але серед них відсутні праці, присвячені розробленню й обґрунтуванню теоретико-методологічних засад формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. Саме тому, дослідження, у якому розглядаються ключові положення концепції формування професійної суб'єктності майбутніх філологів, є актуальним і доцільним.

*Формування цілей статті (постановка завдання).* Мета статті полягає у висвітленні ключових положень авторської концепції формування професійної суб'єктності майбутніх філологів.

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.* Аналіз наукових праць українських і зарубіжних учених дає нам підстави стверджувати, що хоча в теорії і практиці педагогіки поняття «концепція» є не новим і на

сьогодні існує значна кількість його тлумачень, загальноприйняте визначення цього поняття поки що відсутнє. Так, поняття «концепція» походить від слова «концепт» (від лат. *conceptus* – поняття), яке у середньовічній схоластичній філософії розглядали як «загальне в одиничних предметах, на основі якого виникає поняття, виражене словом» [4, с. 300]. У сучасній філософії термін «концепт» є «поняттям-ідеєю, що містить певний підхід до дійсності» [5, с. 301]. На думку Р. Павіленіса, розробника теорії концептуальної системи, концепт є невід'ємною складовою концептуальної системи [6]. За О. Селівановою [7], концепт є ключовим елементом процесу концептуалізації, головним результатом якого є створення концептуальної системи – системи концептів у свідомості індивіда або колективній свідомості етносу, який відтворює у вигляді структурованих і впорядкованих знань уявлення про світ, дійсність та результати внутрішнього рефлексивного досвіду [7, с. 298]. О. Кубрякова [8], В. Дем'янков [8], Ю. Панкрац [8] та Л. Лузіна вважають, що концепт є «оперативною змістовою одиницею пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи, мови мозку (*lingua mentalis*), всієї картини світу, що відображена в людській психіці» [8, с. 90]. Крім того, науковці зазначають, що «концепти виникають у процесі побудови інформації про об'єкти та їхні властивості, причому ця інформація може містити як відомості про об'єктивний стан речей у світі, так і відомості про уявні світи і можливий стан речей в них. Це відомості про те, що індивід знає, припускає, думає, уявляє про об'єкти світу» [9, с. 90]. У педагогіці концепт розглядають як один із компонентів системи наукових поглядів на зміст і тривалість вивчення базових навчальних дисциплін у визначених типах закладів освіти, визначений спосіб розуміння цілей, завдань, організацію освітніх програм.

За філософським словником, концепція є системою понять про ті чи інші явища, процеси; способом розуміння або тлумачення якихось явищ, подій; основною ідеєю будь-якої теорії [10, с. 301]. Схожу думку дотримує Н. Булгакова [11], яка зазначає, що концепція є системою поглядів на певне явище або спосіб його тлумачення чи пояснювання [11, с. 29]. О. Новіков розуміє концепцію як одну з форм організації наукового знання [12, с. 58]. Цікавим, на наш погляд, є підхід до трактування поняття «концепція», запропонований Є. Яковлевим [13] і Н. Яковлевою [13]. Учені стверджують, що концепція є складною, цілеспрямованою, динамічною системою фундаментальних знань про педагогічний феномен, яка повно й всебічно розкриває його сутність, зміст, особливості, а також технологію оперування з ним в умовах сучасної освіти. Зважаючи на те, що головним призначенням концепції є викладення теорії в конструктивній формі, до складу будь-якої концепції відносять лише ті положення та ідеї, які можливі для практичного втілення в конкретній системі або процесі. Тобто, розроблення педагогічної концепції передбачає викладення загальної методології, цілей, завдань, принципів, закономірностей, педагогічних умов, структури досліджуваного феномена, матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення тощо.

Таким чином, покладаючись на тлумачення Є. Яковлева [14] і Н. Яковлевої [14], під концепцією формування професійної суб'єктності майбутніх філологів розуміємо складну, цілеспрямовану, динамічну систему фундаментальних знань про професійну суб'єктність майбутніх філологів, розроблення якої дає змогу теоретично обґрунтувати загальну методологію, цілі, завдання, принципи, закономірності, а також забезпечити навчально-методичний супровід процесу формування досліджуваного феномена.

Для висвітлення ключових положень концепції формування професійної суб'єктності майбутніх філологів проаналізуємо наукові доробки вітчизняних і Балканско научно обозрение. 2019. Т. 3. № 1(3)

зарубіжних учених, які досліджували проблему формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців. Так, О. Белошицький [15], який вивчає проблему формування суб'єктності майбутніх офіцерів у військовому закладі вищої освіти, у складі авторської концепції розглядає три взаємопов'язані концепти, що забезпечують розкриття головної ідеї його наукової праці на теоретико-методологічному (мета, провідна ідея, методологічні підходи), структурно-функціональному (компоненти системи формування суб'єктності майбутніх офіцерів, зв'язки й залежності між ними) та технологічному (етапи, методи, форми, засоби, діагностичний інструментарій, моніторинг, критерії, показники, рівні, функції, результат) рівнях [15].

І. Краснощеченко [16], яка є автором акмеологічної концепції формування й розвитку професійної суб'єктності майбутніх психологів в освітньому процесі закладів вищої освіти, у її складі розглядає структуру професійної суб'єктності (професійна ідентичність, професійна спрямованість, професійне мислення, професійні компетенції, професійно важливі якості), детермінанти (змістовий, технологічний, діяльнісний, організаційно-управлінський, психолого-педагогічний і соціально-психологічний компоненти акмеологічного освітнього процесу професійної підготовки), механізми, стадії і закономірності, які забезпечують успішну професійну підготовку майбутніх психологів та їхнє працевлаштування за фахом [16].

Концепція формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, розроблена С. Шехавцевою [17], містить три концепти, зокрема, методологічний, теоретичний і технологічний [17].

Так, на думку вченої, основу методологічного концепту складають системний, суб'єктно-діяльнісний, синергетичний, особистісно зорієнтований, аксіологічний, компетентнісний, полісуб'єктний, рефлексивний та акмеологічний підходи. Теоретичний концепт висвітлює основні поняття дослідження та розкриває сутність педагогічної системи формування суб'єктності майбутнього вчителя. Технологічний концепт відображає основні напрями реалізації системи формування суб'єктності майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки.

Ми, урахувавши погляди вітчизняних і зарубіжних науковців, вважаємо, що концепцію формування професійної суб'єктності майбутніх філологів складають чотири концепти, зокрема, теоретичний, методологічний, змістовий і технологічний [18]. Теоретичний концепт визначає систему ідей, загальних і часткових концепцій, вихідних категорій, основних понять, дефініцій, без яких неможливе розуміння сутності проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх філологів у закладах вищої освіти. Методологічний концепт передбачає системне і комплексне застосування методологічних підходів до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. У сучасній науковій літературі можна зустріти різноманітні підходи до розуміння змісту і сутності поняття «підхід». Так, М. Ярмаченко [19] трактує поняття «підхід» як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [19, с. 91]. В. Тарасенко, дотримуючи іншої думки, зазначає, що «підхід» є ідеологію і методологію вирішення проблеми, що розкриває основну ідею дослідження [20, с. 280]. В. Борисенков [21] розглядає підхід як усвідомлену реалізацію визначеної сукупності взаємопов'язаних цінностей, цілей, принципів, методів дослідницької або практичної педагогічної діяльності, що відповідає вимогам прийнятої у сучасному суспільстві освітньої парадигми [21, с. 118]. У нашому дослідженні основу методологічного концепту складають системно-синергетичний, компетентнісний, аксіологічний, партисипативно-інтерактивний й особистісно зорієнтований підходи. Застосування системно-синергетичного підходу дає змогу розглядати освітній процес за-

кладу вищої освіти як цілісну систему, компоненти якої є взаємопов'язаними та взаємозалежними і спрямованими формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. Реалізація основних положень компетентнісного підходу забезпечує створення сприятливих умов для формування в майбутніх філологів визначеного комплексу ключових і предметних компетентностей, які впливають на розвиток у суб'єктів навчання професійної спрямованості й готовності до подальшої професійної діяльності. Акмеологічний підхід сприяє формуванню у майбутніх філологів готовності до самоактуалізації, самовдосконалення й саморозвитку, а також досягнення вершин професіоналізму й успіху у професійній діяльності. Застосування акмеологічного підходу у формуванні професійної суб'єктності майбутніх філологів ґрунтується на принципах гуманізації, демократизації, системності, діалогічності, активності, переведення потенційного в актуальне, оптимальності тощо. Партисипативно-інтерактивний підхід сприяє активному залученню майбутніх філологів у розвиток їхнього творчого потенціалу, підвищенню ефективності співпраці між усіма суб'єктами навчання, зацікавленості у спільній діяльності. Реалізація партисипативно-інтерактивного підходу у підготовці майбутніх філологів має базуватися на принципах детермінізму, розвитку, гуманізму, свідомості й активності суб'єктів навчання, раціонального поєднання колективних і індивідуальних форм навчання, спільної діяльності, актуалізації результатів навчання. Застосування особистісно зорієнтованого підходу уможливорює створення оптимальних умов для всебічного саморозвитку майбутніх філологів, а також формування й розвиток професійно важливих якостей, необхідних для успішної самоактуалізації, самореалізації і самовдосконалення у подальшій професійній діяльності.

Зазначимо, що концепція формування професійної суб'єктності майбутніх філологів ґрунтується на провідному та супідрядних принципах навчання. У формуванні професійної суб'єктності майбутніх філологів принцип суб'єктності визначаємо як провідний, у той час як принципи аксіологічності, партнерського спілкування, спільної діяльності, професійної спрямованості навчання, ситуативності навчання, рівнозначності традицій та інновацій, вибору індивідуальної освітньої траєкторії студентів-філологів, метапредметних основ змісту освіти, продуктивності навчання, освітньої рефлексії – супідрядні.

Розроблення змістового концепту полягає у визначенні надмети, мети, цілей і завдань процесу формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. Так, зважаючи на залежність майбутнього людства не тільки від наукового і технічного прогресу, а й культурного розвитку суспільства, рівня світоглядної культури фахівців, до головного завдання національної системи освіти відносимо формування світоглядної культури і активної життєвої позиції студентів філологічних спеціальностей.

Технологічний концепт, у свою чергу, передбачає виявлення й обґрунтування педагогічних умов формування професійної суб'єктності майбутніх філологів, а саме: створення ІТ-методичного середовища професійної підготовки майбутніх філологів на засадах реалізації положень компетентнісного підходу; активацію мотиваційно-ціннісної основи формування компетентностей філолога-професіонала; конструювання змісту фахової філологічної підготовки з проєкцією на свободу вияву індивідуальності студента-філолога як центрального суб'єкта освітнього процесу; константно-циклічну рефлексію динаміки результату в аспекті його дихотомічного розуміння як єдності вияву професійної суб'єктності та рівня сформованості професійної філологічної компетентності.

*Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку.* Таким чином, організація

освітнього процесу у закладах вищої освіти з урахуванням обґрунтованих концептуальних положень, які синтезують проаналізовані теорії, методологічні підходи, закономірності й принципи, забезпечить ефективність процесу формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. Створення педагогічних умов для комплексного системного застосування ключових положень авторської концепції формування професійної суб'єктності майбутніх філологів в освітньому процесі сприятиме оптимізації процесу їхньої фахової підготовки шляхом гармонізації традиційних та інноваційних технологій навчання, імплементації інтерактивних форм і методів навчання, застосування засобів навчання на основі ІТ-технологій.

Подальших наукових пошуків потребує теоретичне обґрунтування технологічного концепту авторської концепції формування професійної суб'єктності майбутніх філологів.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Белошицкий А. В. Становление субъектности будущих офицеров в военном вузе: дис. ... доктора пед. наук. Воронеж, 2009. 373 с.
2. Краснощеченко И. П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов: автореф. дис. на соискание научной степени доктора пед. наук. Москва, 2012. 47 с.
3. Шехавцова С. О. Теоретичні і методичні засади формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки: дис. ... доктора пед. наук. Старобільськ, 2017. 476 с.
4. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
5. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
6. Павленко Р. И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка. Москва: Мысль, 1983. 286 с.
7. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкля-Київ, 2011. 844 с.
8. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. Москва: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. 245 с.
9. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. Москва: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. 245 с.
10. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
11. Булгакова Н. Б. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. Київ: НАУ, 2012. 204 с.
12. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология: словарь системы основных понятий. Москва: Либроком, 2013. 208 с.
13. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. Москва: ВЛАДОС, 2006. 239 с.
14. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. Москва: ВЛАДОС, 2006. 239 с.
15. Белошицкий А. В. Становление субъектности будущих офицеров в военном вузе: дис. ... доктора пед. наук. Воронеж, 2009. 373 с.
16. Краснощеченко И. П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов: автореф. дис. на соискание научной степени доктора пед. наук. Москва, 2012. 47 с.
17. Шехавцова С. О. Теоретичні і методичні засади формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки: дис. ... доктора пед. наук. Старобільськ, 2017. 476 с.
18. Аристова Н. О. Формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: теорія і практика: монографія. Київ: Інтерсервіс, 2017. 400 с.
19. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
20. Тарасенко В. В. Ведущие методологические подходы к формированию управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения в имиджевой деятельности. Молодой ученый. 2010. № 9. С. 279–282.
21. Борисенков В. П. Всегда актуальная проблема. Педагогика. 2008. № 1. С. 115–118.

UDC 378

## РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАНЯТТЯХ З ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ

© 2019

**Білозерська Ганна Олегівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти  
*Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*  
(21100, Україна, Вінниця, бул. Острозького, 32, e-mail: anna\_belozerskaya@email.ua)

**Анотація.** Стаття присвячена актуальним питанням розвитку творчої особистості на заняттях з хорового диригування. Стаття окреслює коло актуальних для сьогодення проблем фахової підготовки студентської молоді у сфері музично-педагогічної діяльності, професійного спрямування спеціальних предметів у освітньому процесі мистецьких факультетів педагогічних університетів на основі посилення міждисциплінарних зв'язків, забезпечення професійного розвитку особистості студента, розкриття його індивідуальних можливостей, усвідомлення ціннісного ставлення до обраної професії. Розглядається поняття «диференціація», показані різні підходи до питання активізації творчих здібностей. Шляхом узагальнення різних концепцій та думок досліджуються методи розвитку професійної та творчої особистості. Особлива увага приділяється методу вирішення творчих задач, а також принципу співпраці студента та викладача.

**Ключові слова:** освіта, творча особистість, диференціація навчання, диригентська підготовка, професійна підготовка, індивідуальні заняття, вища музично-педагогічна освіта.

## DEVELOPMENT OF THE CREATIVE PERSON OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC ART ON THE CHOIR DISCLAIMER

© 2019

**Belozerskaya Ganna Olegovna**, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of vocal and choral training, theory and methodology of music education  
*Vinnitsa Mikhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University*  
(21100, Ukraine, Vinnitsa, Ostrozky St., 32, e-mail: anna\_belozerskaya@email.ua)

**Abstract.** The article is devoted to the problems of forming creative personality at the lessons of choir conducting. The article outlines the range of current issues of professional training of students in the field of music and pedagogical activity, the professional direction of special subjects in the educational process of art faculties of pedagogical universities on the basis of strengthening interdisciplinary connections, ensuring the professional development of the student's personality, disclosure of his individual abilities, awareness of the value attitude to the chosen profession. The notion «creativity» is examined and various approaches to the problem of intensification of student's creative abilities are shown. Generalizing various concepts and ideas, the author investigates the methods of forming professionally competent and creative personality. Special attention is paid to the method of fulfilling creative tasks and to the principle of cooperation between a student and a teacher. Purpose of the article is to reveal the essence of the concept of «creativity», to determine enhance conditions of creative abilities of students in the formation of vocal and choral skills at the lessons of choir conducting, to analyze the features of the creative process in the classroom. The conclusions of the article include objectives and principles for the creative personality of the future music teacher development, as well as prospects for further researches on this topic.

**Keywords:** education, creative personality, differentiation of teaching, conducting preparation, professional training, individual classes, higher musical and pedagogical education.

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.* Однією з ключових тенденцій сучасної державної політики України є орієнтація на активне входження в європейське і світове співтовариство, яке передбачає перехід вищої школи на нову концепцію підготовки педагогічних кадрів кваліфікованих фахівців, здатних ефективно та творчо працювати на рівні світових і європейських стандартів, готових до постійного професійного розвитку.

У контексті цих завдань зростають вимоги до професійної підготовки вчителів, зокрема формування їх творчої уяви, що забезпечує нестандартне рішення проблем у практичній діяльності.

Серед різноманітних засобів формування особистості важливе місце належить творам мистецтва, зокрема музики. Її різнобічний вплив на виховання молоді набуває все більш широке визнання в теорії і практиці педагогіки, адже музика узагальнює багатобарвний безсловесний досвід духовно-емоційного ставлення до світу і відкриває неосяжний діапазон пізнання життя, містить цілий ряд понять, ідей, думок, переживань, емоцій, почуттів. Це дозволяє впливати одночасно на інтелектуальний та емоційний розвиток особистості.

У зв'язку з вищевикладеним, професійна підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва висуває особливі вимоги до формування їх майстерності. Складність цієї підготовки полягає в тому, що вчитель музичного мистецтва повинен бути «теоретиком і регентом, а також музичним істориком і музичним етнографом, виконавцем ...» [1, с. 65].

Одним з ефективних шляхів реалізації цієї проблеми є застосування особистісно орієнтованих технологій навчання в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Питання професійної підготовки вчителя музичного мистецтва, розвиток його творчої індивідуальності знаходяться в руслі проблем, які вирішуються сьогодні педагогічною наукою.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких ґрунтується авторська думка; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.* Теоретичні основи дослідження процесу розвитку творчих здібностей особистості закладені в працях філософів, психологів педагогів Ю. Бабанського [2], І. Кобиляцького [3], Шахмаєв Н [4] ін. Неоціненний внесок у вирішення даної проблеми внесли дослідження відомих вчених в галузі музикознавства та музичної педагогіки Л Безбородова [5], А. Мархлевський [6], К. Ольхов [7] та ін. [8-13].

Аналіз публікацій свідчить про те, що вивченню теоретичних аспектів творчої діяльності педагога приділено багато уваги. Разом з тим, інтерес авторів до творчих методів навчання ще в недостатній мірі підкріплений практичним досвідом. Відсутність методичних посібників, в яких конкретизувався б шлях розвитку творчої особистості, стримує поширення такого цінного напрямку сучасної педагогіки.

*Формування цілей статті (постановка завдання).* Визначити умови активізації творчих здібностей студентів у формуванні диригентсько-хорових умінь на заняттях з хорового диригування, проаналізувати особли-

вості навчально-творчого процесу на індивідуальних заняттях.

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.* У сучасній музичній педагогіці творча спрямованість процесу навчання розглядається як одна з основних тенденцій. Творчі методи роботи органічно входять в систему викладання музично-теоретичних дисциплін як фактор розвитку музичних здібностей, активізації творчої ініціативи.

Формам організації навчального процесу педагогічна наука приділяла і приділяє велику увагу. Залежно від змісту освіти з тих чи інших спеціальностей суспільство визначалося за формами організації навчального процесу. Досвід організаційних форм навчання в школі вплинув і на вищу освіту. Однак, вища школа розробила і свої форми організації навчання: лекції, семінари, індивідуальні, практичні та лабораторні заняття, самостійні роботи, курсові, дипломні роботи тощо.

Важливою особливістю форм навчання є активний пошук і творча самостійність студентів у навчальному процесі [7, с. 45].

Хорове диригування є міждисциплінарним навчальним предметом в тому розумінні, що як раз на заняттях з цієї дисципліни активізуються знання, вміння і навички з багатьох інших навчальних дисциплін. Це обумовлює особливі вимоги до занять з хорового диригування. Але, якщо знання, вміння і навички роботи з виконавським колективом (хором) студент отримує на інших дисциплінах, то актуалізація їх здійснюється через техніку диригування, як важливий засіб управління виконавством, і саме знання, вміння та навички диригентської техніки студент формує на заняттях з хорового диригування. Техніка диригування (знакова система) пов'язана з диригентським апаратом, в основу якого поставлена моторна система рук, їх жести, організовані в знакову систему, яка забезпечує зрозумілий хоровому колективу прояв художніх задумів керівника і вміння управляти виконавством [3, с. 27].

З урахуванням того, що рухливість рук, міміку обличчя неможливо точно записати на папері, їх різновид у диригентській практиці настільки великий і складний, що до сих пір вивчення їх базується на емпіричному рівні, тобто на досвіді, що передається репродуктивним методом.

На основі даного досвіду можна створити цілісну дидактичну теорію розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення диригування. Сприяє цьому індивідуальна форма навчання диригуванню, яка в музичній вузівській педагогіці називається «індивідуальні заняття».

Історичний процес навчання диригування склався в силу своєї специфіки, як індивідуалізований. Викладання і навчання в такій формі організації являли собою дві особливі, хоча і взаємозалежні форми діяльності викладача і студента, де навчання диригуванню проходить «один на один» між викладачем і студентом. Об'єктом педагогічної діяльності викладача виступає особистість майбутнього вчителя музичного мистецтва з усіма його багатогранними можливостями навчальних, виховних, розвиваючих якостей.

Весь процес навчання хоровому диригуванню тісно пов'язаний з вихованням і розвитком майбутнього вчителя. Тому не тільки навчальні, виховні, але й розвиваючі завдання вирішуються викладачем індивідуально. Викладач використовує такі прийоми і засоби організації навчально-педагогічної діяльності студента, які забезпечують ефективність засвоєння їм знань, умінь і навичок диригування та формування здібностей до педагогічної діяльності. «Хоча основне виховання здійснюється через предмет, який веде викладач, воно їм не обмежується. Викладач за фахом повинен знати, які успіхи студента з інших дисциплін, яка його доля в суспільному житті» [7, с. 137], – стверджує вчений практик

К. Ольхов.

Індивідуальна форма виховання майбутнього вчителя-диригента дає можливість сформувати громадянина-патріота, який завдяки своїм знанням в області музичного мистецтва через репертуар зуміє пробудити, відродити духовну культуру свого народу.

Організація навчання диригування в індивідуальній формі передбачає розвиток майбутнього вчителя через самоосвіту.

Викладач приймає активну участь в самоосвіті майбутнього вчителя через рекомендації для вивчення необхідної літератури, через нотний матеріал, навчальний матеріал тощо.

Важливо зауважити, що процес самоосвіти студента від курсу до курсу зростає, і на останньому курсі повинен зайняти основне положення щодо того, як буде підвищуватися самостійність і готовність студента до диригентської діяльності в школі.

«Одне з головних завдань викладача – навчити працювати самостійно. Погану послугу надають окремі викладачі своїм студентам, вивчаючи з ними завдання в класі, замість того, щоб керувати їх самостійною роботою» [7, с. 137], – стверджує вчений практик К. Ольхов і з ним не погодитися неможливо.

У процесі індивідуальної форми організації навчання студент отримує завдання, яке він повинен виконати незалежно від інших студентів. Ці завдання формуються на основі «Робочої навчальної програми», яка реалізується за допомогою вивчення творів, які є дидактичним матеріалом до тем курсу. Музичні образи цих творів виступають як важливий матеріал для виховної, пізнавальної та розвиваючої роботи викладача в процесі індивідуального викладання. Педагогічна цінність індивідуальної форми навчання полягає в тому, що вона забезпечує навчально-пізнавальну діяльність кожного студента, дозволяючи кожному з них працювати в комфортному для нього режимі. У процесі такої організації навчання викладач отримує можливість диференціювати навчальні завдання, враховуючи індивідуальні особливості студента і, тим самим, створити сприятливі умови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів з недостатнім рівнем музичної підготовки, ліквідації прогалин в знаннях, а з високим рівнем – розширити і поглибити знання студентів, їх творчі вміння. Музичні твори для індивідуального плану повинні відповідати рівню внутрішньої зрілості студента, ступеня його підготовки. «Основою навчального матеріалу повинні стати твори, цінність яких перевірена виконавською та педагогічною практиками» [7, с. 137].

Індивідуальна форма навчального процесу з диригування передбачає постійну апробацію знань, умінь та навичок в колективній формі навчання – з хоровим колективом школярів, навчальним хором, або з добре підготовленим самодіяльним хором. Актуалізація творчих умінь вчителя-диригента в класно-урочній системі школи є важливим напрямом диригентської діяльності. Ця апробація передбачає вихід вчителя на навчально-практичну роботу з класом для вивчення шкільного репертуару в той момент навчання диригування, коли рівень підготовки студента забезпечить педагогічний успіх. Таким чином, навчально-педагогічна практика студента забезпечує колективну форму навчання диригування.

Важливим моментом в організації колективної форми навчання диригування є вихід студента на роботу з хоровим колективом в рамках навчальної дисципліни «Хоровий клас і практикум роботи з хором». Практика підтверджує, що з цією метою необхідно розрізняти «хоровий клас, як власне навчальний хор; хоровий клас як дисципліну, що синтезує знання з усіх основних предметів диригентсько-хорової спеціалізації» [14, с. 4].

Таким чином, кожен викладач диференційовано, з урахуванням творчих можливостей колективу і рівня підготовки студента, підбирає хоровий твір, контрольне процес самопідготовки, присутній на заняттях і разом зі

студентом обговорює план роботи.

Залучення до процесу позакласної роботи базової школи передбачає роботу студента зі шкільними виконавськими колективами: хором молодших, середніх, старших класів, вокальними групами.

Результати такої колективної форми навчання диригування студент демонструє в процесі складання державного іспиту, обов'язковим елементом якого є диригування хором виконання колективом, а так само робота з хором.

Моделювання диригентської діяльності студента на індивідуальних заняттях передбачає активні та інтерактивні форми колективного навчання з диригування. У цьому процесі викладач сприяє формуванню творчих якостей майбутнього вчителя. «Позитивні якості студента перед викладачем розкриваються не відразу: поступово проявляється його обдарованість, інтелектуальний розвиток, внутрішня зрілість, ділові якості, працездатність, ініціативність та інші» [7, с. 137] – стверджує К. Ольхов.

Тому формування такого творчого вміння музиканта, як слухати і чути партитуру, виконувати хором, передбачає ряд етапів навчання. У зв'язку з тим, що в процесі вивчення диригування на індивідуальних заняттях відсутнє «живе звучання хору», вміння управляти хором колективом формується на зображенні і моделюванні цього процесу. Вихід на колективну форму навчання вимагає відповідної адаптації студента в колективі. З цієї цілю колективна форма передбачає:

- етап адаптації до звучання виконавської колективу;
- етап активного конструювання з виконавською колективом;
- етап виконавської діяльності з колективом.

Етап адаптації студента до звучання хорового колективу передбачає управління виконавством вже вивчених керівником творів. Про необхідність такого процесу вказують більшість дослідників [6, с. 13; 5, с. 162–163; 7, с. 40–41, 15].

З цілю адаптації студента до звучання хору викладач погоджує з керівником хору твір, який включається в індивідуальний план студента. Цей твір вивчає хор і планується вихід студента для диригування. Настає етап навчання: активне конструювання (практикум роботи з хором), яке передбачає вибір музичного твору з урахуванням кваліфікації навчального хору і рівня підготовки студента з диригування. З цією метою під керівництвом викладача студент самостійно вивчає хоровий твір, готує дидактичні матеріали, становить план-графік роботи з колективом. В процесі роботи студента з хором колективом викладач фіксує всі позитивні і негативні сторони для подальшого аналізу і виправлення помилок. Аналіз роботи студента з хором, на думку К. Ольхова, повинен торкнутися питань: «як студент відчував себе перед колективом, як виявив свої знання партитури, як виконував план репетиції і яку ініціативу проявив, як користувався промовою, грою, співом, жестом, яким був темп роботи і т. ін.» [7, с. 158].

Для оптимального використання організаційних форм викладач здійснює диференціацію процесу навчання диригування.

Досягнення високої педагогічної ефективності в підготовці вчителів музичного мистецтва до диригентської діяльності ускладнюється тим, що теоретичну основу складають знання та практичні вміння, які здобуваються в процесі вивчення дисциплін музично-теоретичного та диригентсько-хорового циклів.

У них ми знаходимо істотну різницю з точки зору того, що довузівська підготовка абітурієнтів в значній мірі відрізняється вмістом освіти в тих навчальних закладах, де вони навчалися до вступу до університету. Інакше кажучи, за рівнем довузівської музичної підготовки першокурсники музичного факультету досить неоднорідні. Це спонукає нас до вживання диференціації процесу навчання.

У дидактиці розрізняють два основних види диференціації навчання, а саме: зовнішню диференціацію, яка передбачає комплектування академічних колективів (груп, потоків і т. д.) згідно з визначеними суттєвою ознакою; і внутрішню диференціацію, яка передбачає врахування типологічних та індивідуальних особливостей всередині академічного колективу [4, с. 269–271].

В процесі застосування колективних форм навчання більш необхідною і, відповідно, більш ефективною на практиці є зовнішня диференціація.

Однак в процесі навчання диригування на музичних факультетах традиційно переважає індивідуальна форма навчання, в той час як в процесі вивчення багатьох дисциплін музично-теоретичного циклу (гармонія, історія музики, сольфеджіо, поліфонія, аналіз музичних творів та ін.) Переважають колективні форми навчання.

Процес пошуку шляхів підвищення ефективності в підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва до диригентської діяльності диктує істину, що «індивідуальне навчання дозволяє максимально диференціювати навчальні завдання відповідно до їх змісту, а також контролю і оцінки результатів» [14, с. 119].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Таким чином, ефективним педагогічним засобом досягнення поставленої мети є реалізація принципу диференціації згідно двох взаємопов'язаних ознак, а саме:

- відповідно до змісту і рівню довузівської музичної підготовки студентів;
- відповідно до змісту і складності дидактичних матеріалів (що використовуються у вигляді музичних творів), і, відповідно до них, навчально-виховних завдань, методів та інших характеристик навчального процесу.

Степінь підготовленості студентів до вивчення диригування слід розглядати на трьох рівнях: «високий», «середній», «низький» (не означає «незадовільний»).

Отже, розвинені форми навчання диригування з реалізацією принципу диференціації процесу дозволяють на основі «Робочих навчальних програм» підвищити ефективність підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до диригентської діяльності в школі та потребують подальшого дослідження.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Андреева Л. М. Методика хорового дирижування: учебное пособие для дирижерско-хоровых факультетов (отделений) музыкальных вузов. Москва: Музыка, 1969. 120 с.
2. Кобиляцький І. І. Основи педагогіки вищої школи. Київ: Вища школа, 1998. 288 с.
3. Бабанський Ю. К., Потапчик М. М. Оптимізація педагогічного процесу (в вопросах и ответах). Київ: Радянська школа, 1984. 200 с.
4. Шахмаев Н. М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе. Дидактика средней школы. Москва: Просвещение, 1982. 65 с.
5. Безбородова Л. А. Дирижирование: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Музыка» и учащихся педагогических училищ по специальности «Музыкальное воспитание». Москва: Музыка: Просвещение, 1990. 159 с.
6. Мархлевський А. Ц. Практичні основи роботи в хоровому класі. Київ: Муз. Україна, 1986. 96 с.
7. Ольхов К. Вопросы теории дирижерской техники и обучения хоровых дирижеров. Ленинград: Музыка, 1979. 200 с.
8. Степина Н.В. Особенности формирования личности хормейстера в условиях спо в аспекте современных исследований // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 196-198.
9. Радзивил Т.А. Критериальный подход при определении уровней готовности студентов педагогического колледжа к обучению музыке младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1 (6). С. 58-61.
10. Зайченко М.А. Специфика рекурсивного принципа в языке и в музыке // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2 (7). С. 10-12.
11. Дубровина И.В. Уровни самообразовательной деятельности учителей музыки в системе последипломного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 2 (7). С. 32-34.
12. Степина Н.В. Формирование профессиональных компетенций дирижера-хормейстера в условиях современного среднего специального образования // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 7-9.
13. Козий О.М. Моделирование процесса формирования образно-интонационных навыков у будущих учителей музыки // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1 (6). С. 33-36.
14. Птица К. Очерки по технике дирижирования хором. Москва,

1948.

15. Эстрина Т. А. Подготовка студента к работе с хором.  
Вопросы хороведения на музыкально – педагогическом факультете.  
Москва: МГПИ, 1981. С. 37–49.



ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ТОВАРИСТВА  
«ЗНАННЯ» В УКРАЇНІ

© 2019

Бондар Тетяна Валеріївна, аспірант кафедри загальної педагогіки  
і педагогіки вищої школи*Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди  
(61168, Україна, м. Харків, вулиця Алчевських, 29, e-mail: tetanabondar@gmail.com)*

**Анотація.** У статті розглядаються основні питання витоків і становлення розвитку товариства «Знання» в Україні. Ці питання розкрито з огляду на історичні суспільно-політичні та державорчі процеси в українських землях у період першої пол. XVIII – сер. XX ст. та через генезу громадських товариств різного типу (громадсько-просвітницьких, культурно-просвітницьких, освітньо-просвітницьких, науково-просвітницьких, політично-просвітницьких тощо) у цей період. Саме громадські товариства просвітницького, наукового, освітнього та культурного спрямування відзначилися особливим впливом на суспільне життя, пропагандуючи населенню ідею національно-культурного і освітнього розвитку як справи всезагального значення. Увага акцентована на поетапній появі і розвитку зазначених товариств, їх задачах та функціях. Аналізуються основні причини, передумови та обставини становлення і розвитку громадських товариств, що передували утворенню товариства «Знання» в Україні. На сучасному етапі досліджуване товариство представляє одну з найбільших науково-просвітницьких ланок, що об'єднує українську інтелігенцію, науковців та є неформальною освітньою платформою України. Протягом своєї діяльності товариство змінювало ідеологію просвітницької діяльності, з тоталітарного, радянського на демократичний ракурс. Тримає цей ракурс до сьогодні.

**Ключові слова:** товариство, витокі, просвітництво, генеза, мета, функції, діяльність, Наддніпрянські землі, західноукраїнські землі, УРСР.

CURRENCIES OF DEVELOPMENT AND DEVELOPMENT OF THE KNOWLEDGE  
COMPANY IN UKRAINE

© 2019

Bondar Tatyana Valerievna, postgraduate at the Department of General Pedagogics  
and Pedagogy of the Higher School named after G. S. Skovoroda  
*Kharkiv National Pedagogical University them G. S. Skovoroda  
(61168, Ukraine, Kharkiv, st. Alchevskih, 29, e-mail: tetanabondar@gmail.com)*

**Abstract.** The article deals with main issues of the origins and development of the «Knowledge» society of Ukraine. There issues are disclosed in view of the historical socio-political and state-building processes in the Ukrainian lands during the first half of the XVIII – mid-century XX and because of the genesis of various civic associations (public-educational, cultural-educational etc.) during this period. It was the public associations of educational, scientific, educational and cultural orientation that had a special influence on public life. Propagating the idea of national-culture and educational development as a matter of universal importance to the population. Attention is focused on the phased appearance and development of these societies, their tasks and functions. The main reasons, preconditions and circumstances of formation and development of public associations, which preceded the formation of the «Knowledge» society of Ukraine, are analyzed. At the present stage, the investigated society represents one of the largest scientific and educational sections that unites Ukrainian intellectuals, scientists and is an informal educational activities, from a totalitarian, Soviet to a democratic perspective. Holds this angle to the present.

**Keywords:** company, origins, education, genesis, purpose, functions, activities, Dnieper lands, Western Ukraine lands, Ukrainan SSR.

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.* Становлення і розвитку громадських товариств в Україні – це окремий методологічний інструментарій в державотворенні, науці та культурі. Дослідження їх генези дозволяє ширше розкрити погляд і дає змогу створити підґрунтя для пошуку нових парадигм наукових досліджень, використанню позитивного та врахуванню негативного досвіду.

Саме громадські товариства є інструментом для задоволення і захисту своїх соціальних, економічних, творчих, національно-культурних та ін. спільних інтересів [1, с. 524–525].

Зазначимо, що найбільш поширені серед громадських товариств є ті, що мають просвітницькі характер і функції. Під просвітницькими товариствами мають на увазі громадські організації, які проводять культурно-освітню роботу серед населення та мають певні ідеологічні ознаки [2]. Генезу товариства «Знання» в Україні слід проводити через діяльність саме громадських товариств, як складової у державотворенні.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких ґрунтується авторська думка; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.* Вивчення й аналіз історико-педагогічної та сучасної літератури засвідчує, що досліджувались лише окремі аспекти діяльності товариства «Знання», такі як: діяльність у рівневих зв'язках (Н Жидкова) [3], ретроспективний аналіз (І. Козинець) [4], відділ при

Київському університеті (Л. Круглова) [5], освіта дорослих (Л. Тимчук) [6]. Витоки становлення і розвитку товариства «Знання» України ще не стали предметом окремого наукового дослідження.

*Формування цілей статті (постановка завдання).* Розкрити генезу товариства «Знання» в Україні шляхом діяльності громадсько-просвітницьких товариств в українських землях, що перебували в підпорядкуванні Російської та Австрійської імперій у період сер. XVIII – поч. XX ст., а потім радянської влади до сер. XX ст.

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.* Доцільно буде дотримуватися класифікації громадських товариств за напрямом їх діяльності, як це виділила у дослідженнях В. Кравчук [7]. За цим критерієм виділено такі напрями: права людини; професійна діяльність; поліпшення соціально-економічного становища країни; сім'я та діти; захист здоров'я, населення та навколишнього середовища; освіта; культура [7]. Дотримуючись зазначеної класифікації генезу досліджуваного товариства розглянемо через призму громадсько-просвітницьких товариств освітнього та культурного спрямування [7].

Витоки заснування громадсько-просвітницьких товариств в Україні сягають в епоху українського просвітництва сер. XVIII ст.

Підкреслюємо, що власні ідеї українського просвітництва започаткували діячі науково-просвітницьких братств (кін. XVI – поч. XVII ст.) та Києво-Могилян-

ської академії (1659–1817 pp.) [8]. Вони були першими провідниками українців на шляху суспільно-національного розвитку.

Починаючи з сер. XVIII ст. до поч. XIX ст. відбувся політико-адміністративний розподіл українських земель. Переломним став рубіж XVIII – XIX ст. У цей час українські землі були розділені між двома імперіями – Австрійською та Російською. Таким чином, західноукраїнські землі були підпорядковані Австрійській імперії, а Наддніпрянські – Російській імперії.

Отже, у результаті репресивної політики урядів імперій до українського народу привела до виникнення громадсько-просвітницьких рухів та зростання опозиційного настрою населення до імперської влади. Насамперед цей рух склали діячі українського просвітництва, шляхом заснування громадських товариств просвітницького напрямку.

Перше товариство на території українських земель Російської імперії з'явилося у сер. XVIII ст. Це культурно-просвітницький гурток «Паліцинська академія», що діяв з 1760-х у с. Попівка (нині Сумщина). Його створили випускники Києво-Могилянської академії. Гурток піклувався про початкову освіту в краї. Тут виникла ідея створення першого університету у Наддніпрянській Україні, а саме, Харківського, яку здійснив у 1805 р. член гуртка В. Каразін [9]. При Харківському університеті відкривались перші наукові товариства у Наддніпрянщині. У 1811 р. В. Каразінім відкрите технічне товариство – «Філотехнічне товариство» [10]. У 1812 р. – тут же вперше відкрито «Товариство наук». Головними завданнями і функціями зазначених товариств були поширення наукових досягнень шляхом видавництва загальнокорисних відкриттів [11].

Першим просвітницьким товариством на західноукраїнських землях було «Studium rutenum» (1787 р.). Займалося поширенням української мови [12].

1816 р. у м. Перемишлі – центрі просвітницького руху західноукраїнських земель під керівництвом єпископа М. Левицького та його поплічників (І. Могильського, І. Снігуровського та ін.) засновано «Товариство греко-католицьких священиків», а у 1818 р. було відкрито дяківську школу. Започатковано впровадження української мови у систему початкової освіти [13].

Протягом 1820–30-х pp. на територіях українських земель продовжується зріст просвітницьких товариств. У 1833 р. у Львові М. Шашкевичем, І. Вагилевичем та Я. Головацьким було створено демократично-просвітницьке й літературне угруповання «Руська (українська) трійця». Метою діяльності було пробудження національної свідомості й запровадження української мови та культури у всіх сферах громадського життя [14].

З 30-х і в 40-х pp. XIX ст. при університетах розвитку набувають науково-просвітницькі товариства: Одеське товариство історії та старовини, Київське та Одеське медичні товариства та ін. У сер. 40-х pp. заснуються таємні Кирило-Мефодіївські братства. Метою братств була боротьба проти самодержавства та кріпосного права, утворення федерації слов'янських республік [1].

У західноукраїнських землях суттєвий вплив на національне відродження у 40-х pp. мали «Головна руська рада» (1848 р.) та «Галицько-руська матиця» (1848 р.) [15, 16]. Діяльність вище зазначених товариств на західноукраїнських землях вплинула на повалення Австрійської конституції (1849 р.). Так, було скасовано панщину, селяни отримали повну особисту свободу. Земля, якою вони користувались переходила у їх власність [8].

На перехресті політичних свобод, які прийшли з Австрійської імперії з 1849 р. на західноукраїнських землях з'являється науково-просвітницьке товариство «Просвіта» [17].

У кінці 50-х pp. – поч. 60-х pp. XIX ст. на території Наддніпрянщини, інтелігенція об'єднувалася у національно-культурні нелегальні гуртки – «Громади» [17]. Де представниками були В. Антонович, М. Рильський,

М. Драгоманов, П. Куліш, Т. Шевченко та ін. Видається перший український журнал «Основа» (1861–1862 pp.) [17]. З виходом Валуєвського циркуляра (1863 р.) діяльність «Громад» загальмувала до 70-х pp. У 1890-х р. «Громадам» вдалося створити Загальноукраїнську безпартійну демократичну організацію. Паралельно з тим створюється таємне політичне товариство – «Братство Тарасівців» (1891 р.). Водночас з «Тарасівцями» діють соціал-демократичний гурток Лесі Українки, І. Стешенка та Українська Національна Партія, що передували утворенню у Харкові першої політичної партії – Революційна українська партія (РУП) (1900 р.) [1, с. 524–525]. У 1890-х pp. На цих територіях відбулося становлення товариства «Просвіта» [17]. Метою вищезазначених товариств було національне визволення українців від Російської імперії, автономія українських земель, поширення української мови, навчання грамоти, читання лекцій, доповідей [1, с. 524–525].

Результатом діяльності вище згаданих товариств стало підвищення грамотності населення, що призвело до піднесення національної свідомості та бажання відстоювати свої культурні, освітні, економічні, політичні права. Це мало суттєвий вплив на події Української революції 1917 р. та проголошення Української Народної Республіки (УНР) (1917 р.). УНР під час цієї революції мала мету національного визволення українських земель з-під контролю імперій. Державотворчі органи УНР у цей час підтримали чинні товариства, які відігравали ключову роль у процесі державотворення. Але змога підтримки тривала недовго. 1919–1920 pp. відбувається формування радянської влади в українських землях, яке розпочинається у Наддніпрянській Україні. В 1919 р. більшовиками у м. Харкові було проголошено Українську соціалістичну радянську республіку (УСРР). Це позначилося на діяльності УНР та проукраїнських товариств на цій території. Більшовицька влада вважала, що товариства мають бути невіддільною складовою радянської політичної системи [18, с. 438].

Протягом 20–30 pp. XX ст. на територіях Наддніпрянщини починається боротьба проти проукраїнських товариств та інтелігенції, фабрикуються справи, відбуваються депортації, ув'язнення, розстріли, антицерковна політика, закриття українських шкіл, ліквідація українських кафедр в університетах, заборона та ввезення українського друкованого матеріалу. На західноукраїнських землях вплив більшовиків позначився з 1939 р., коли їх було приєднано до УРСР. З цього моменту вся територія України стала підконтрольною більшовицькій владі.

Радою Народних Комісарів СРСР 1943 р. була створена підвладна ідеологічна організація Всесоюзне Лекційне Бюро при Міністерстві вищої освіти СРСР [19], діяльність якого охоплювала територію УРСР [20]. В 1947-х pp. на засіданні Оргкомітету зазначеного Бюро (протокол № 1) [19] було затверджено список міст по створенню відділень-наступників цього товариства. Цього ж року ним стало «Товариство для поширення політичних і наукових знань Української РСР» (нині товариство «Знання» України) [1].

*Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку.* Розкрито генезу товариства «Знання» в Україні шляхом діяльності громадсько-просвітницьких товариств в українських землях у період сер. XVIII – сер. XX ст. Серед перших та найпомітніших таких товариств, що з'явилися у сер. XVIII – XIX ст. були «Паліцинська академія», «Філотехнічне товариство», «Товариство наук», «Studium rutenum», «Товариство греко-католицьких священиків», «Руська (українська) трійця», «Галицько-руська матиця», «Просвіта», «Громади», «Братство Тарасівців», РУП та ін. Організаторами та діячами зазначених товариств у цей період була українська інтелігенція, яка мала за мету визволення українських земель і народу від імперського загарбництва, розвиток культури, науки шляхом функціонування това-

риств. Власне, зростання кількості та розповсюдження товариств, активна проукраїнська позиція та просвітницька діяльність і привела до остаточного контролю і заборони їх на початку ХХ ст. На противагу створювалися підвладні ідеологічні товариства, як неофіційні контрольноючі органи. В Україні у сер. ХХ ст. найбільш впливове і масове було саме, товариство «Знання». Перспективами подальших досліджень можуть бути досвід та напрями діяльності, а також етапи формування організаційно-просвітницької роботи товариства «Знання» в Україні.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Енциклопедія сучасної України Т. 6. Київ, 2006.
2. Енциклопедія історії України Т. 7/В. Смолій та ін. Київ: Наук. думка, 2010.
3. Н. Жидкова. Діяльність товариства «Знання» на Менишині у рівневих зв'язках. Сіверський літопис. 2014. № 4. С. 225–233.
4. І. Козинець Діяльність організації товариства «Знання» України: ретроспективний аналіз. Інтернет-конференція. 2013. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1289> (дата звернення 24.01.2019).
5. Л. Круглова. Товариство «Знання» Київського університету та його внесок у розвиток інтелектуального потенціалу України. Етнічна історія народів Європи. 2012. Вип. 37. С. 95–98.
6. Л. Тимчук Становлення та розвиток андрагогіки як теорії і практики освіти дорослих в Україні (кін. ХІХ – ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття д-ра.пед.наук: 13.00.01. Тернопіль, 2016. 38 с.
7. Теслицький А. Класифікація громадських об'єднань в Україні. Науковий вісник Чернівецького університету. Вип. 559. 2011. С. 44–47.
8. Історія УРСР: у 2 т. Київ: АН УРСР, 1967. Т. 1. С. 834.
9. В. Троян, П. Матвієнко. Попівська академія як культурно-просвітницький осередок на Слобожанщині. Збірник наукових праць. Вип. 2. Суми, 2012.
10. О. Майструк. Василь Каразін і Філотехнічне товариство (20-ті рр ХІХ ст. Наук. вісник Донбасу. Київ. 2013. № 4.
11. О. Гомотюк. Становлення і розвиток наукових засад українознавства (90-ті рр. ХІХ–перша третина ХХ ст.): дис. на здобуття д-ра іст. наук. Київ, 2007.
12. Архієпископ Харківський і Полтавський. Лекція 1. Просвітництво: веб-сайт. URL: <http://www.bishop.kharkov.ua/kursi-lekcij/istoria-ukraienskoie-literaturi-per-pol-hih-st/lekcia-01-prosvititelstvo> (дата звернення 22.01.2019)
13. Л. Потапюк. Ідеологічні та соціально-педагогічні причини виникнення і розвитку культурно-просвітницьких громад на Західній Україні (др. пол. ХІХ–поч. ХХст.). Вісник. Луцьк, 2015. С. 252–257.
14. Історія України в особах: ХІХ–ХХ ст. / І Войцехівська. та ін. Київ: Україна, 1995. С. 79–85.
15. В. Верига. Нариси з історії України (кін. ХVІІІ–поч. ХХ ст.). Львів. Вид. «Світ», 1996.
16. Ф. Погребенник. «Просвіта» в контексті суспільно-політичної і культурної ситуації в Галичині та Австро-Угорщині (др. пол. ХІХ–поч. ХХ ст.). Україна: культура, спадщина, національна свідомість, державність. 2010. № 19 С. 28–33.
17. М. Коробка. Становлення і розвиток українських товариств «Просвіта» як осередків національно-культурного відродження (др. пол. ХІХ–поч. ХХ ст.). Етнічна історія народів Європи. 2014. Вип. 42. С. 142–148.
18. В. Ленін Доповідь на ІІ Всеросійському з'їзді професійних спілок 20 січня 1919 р.: повне зібрання творів. Ленін В. І. Т. 37.
19. Г. Григорян. Всесоюзное общество «Знание», как коммуникатор для власти и научного сообщества СССР. Москва, 2012.
20. Українська радянська енциклопедія: у 17 т. Київ, 1963. Т. 14.

UDC 378:613.6

## НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГРАЖДАН СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ В СФЕРЕ ДОСУГА

© 2019

**Черникова Елена Геннадьевна**, кандидат социологических наук,  
доцент кафедры социальной работы педагогики и психологии  
*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет*  
(454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69; e-mail: Helen1268@mail.ru)

**Аннотация.** Рассматривается проблема внедрения неформального образования граждан старшего поколения в сфере досуга как технологии, направленной на профилактику одиночества пожилых людей и включение их в общественную жизнь учреждения. С помощью неформального образования решается проблема занятости граждан старшего поколения. Целью технологии неформального образования для пожилых людей является пополнение знаний и умений в области любительских занятий и увлечений, в быту, в сфере межличностного общения, для компетентного участия пожилого человека в различных видах социально значимой деятельности. Дается обзор некоторых видов неформального образования пожилых людей за рубежом и в России. Рассматриваются такие виды неформального образования как университеты третьего возраста, народные университеты, учебные отпуска, различные проекты, направленные как на получение новой профессии пожилым человеком, так и на расширение его возможностей в культурно-досуговой сфере. Представлены результаты исследования досуговой сферы и применения технологии неформального образования в Геронтологическом центре г. Челябинска. Выявлены актуальные интересы и потребности пожилых граждан. Определены приоритетные направления внедрения неформального образования, способствующие повышению активности и мотивированности пожилых людей в культурно-досуговых мероприятиях, организуемых в Центре.

**Ключевые слова:** неформальное образование, досуг, досуговая деятельность, одиночество, пожилые люди, организация культурно-досуговой деятельности.

## NON-FORMAL EDUCATION SENIOR CITIZENS IN THE LEISURE INDUSTRY

© 2019

**Chernikova Elena Gennadyevna**, candidate of sociological Sciences, associate Professor  
of the Department of social work of pedagogy and psychology  
*South Ural State University of Humanities and Education*  
(454080, Russia, Chelyabinsk, 69 Lenina Ave.; e-mail: Helen1268@mail.ru)

**Abstract.** The problem of introduction of informal education of citizens of the senior generation in the sphere of leisure as the technology directed to prevention of loneliness of elderly people and their inclusion in public life of establishment is considered. By means of informal education the problem of employment of citizens of the senior generation is solved. The purpose of technology of informal education for elderly people is replenishment of knowledge and abilities in the field of amateur occupations and hobbies, in life, in the sphere of interpersonal communication, for competent participation of the elderly person in different types of socially important activity. The overview of some types of informal education of elderly people abroad and in Russia is given. Such types of informal education as the universities of the third age, public universities, educational holidays, various projects directed as to receiving a new profession by the elderly person, and to expansion of its opportunities in the cultural and leisure sphere are considered. Results of a research of the leisure sphere and use of technology of informal education in the Gerontological center of Chelyabinsk are presented. The relevant interests and needs of elderly citizens are revealed. The priority directions of introduction of informal education promoting increase in activity and motivation of elderly people in cultural and leisure the actions organized in the Center are defined.

**Keywords:** non-formal education, leisure, leisure activities, loneliness, elderly people, organization of cultural and leisure activities.

В «Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года» говорится: «Граждане старшего поколения являются носителями знаний и опыта, вносят существенный вклад в совокупный интеллектуальный потенциал, в социально-экономическое развитие Российской Федерации, активно участвуют в процессах социального развития, сохраняют и приумножают богатство культуры страны и передают его молодым поколениям, выступают хранителями важнейших духовно-нравственных ценностей и обеспечивают связь и солидарность поколений» [5]. Одной из задач стратегии является создание общества для всех возрастов, а также проявление заботы о пожилых людях. Сейчас перед государством стоит задача активного вовлечения граждан старшего поколения в жизнь общества.

Старение населения в Российской Федерации сопровождается увеличением нагрузки на трудоспособное население. «Если в 2007 году на 1000 человек трудоспособного возраста приходилось 330 человек, то на начало 2015 – 412 человек» [5]. Но многие граждане пожилого возраста продолжают трудиться. «Так на 1 января 2015 году работали 14,92 млн пенсионеров» [5]. Вместе с тем проблема трудоустройства граждан пожилого возраста не решена, не каждому пожилому человеку удастся реализовать свое право на труд [9-14]. «По данным Федеральной службы государственной статистики

в 2014 году более 196 тыс. граждан старше трудоспособного возраста хотели работать, ищут работу и готовы приступить к ней» [5].

Выходом из этой ситуации может быть вовлечение пожилых людей в неформальное образование в сфере досуга.

В жизни пожилых людей досуг является важной частью жизнедеятельности. Элементарными ценностями досуга являются отдых и движение, что помогает людям старших возрастов чувствовать себя в тонусе, не ощущать постоянно тяготения насущными проблемами и переживаниями. Занятия досуговой деятельностью, а также неформальным образованием помогают повысить настроение и добавить позитивных эмоций, а также разнообразить скучные будни, такие занятия дают возможность узнать что-то новое, снижают у людей пожилого возраста чувство тревоги, ощущения старости, избавляют от чувства одиночества. Доказано, что пожилые люди, занимающиеся в день своим любимым занятием или хобби хотя бы полчаса, чувствуют меньше негативных эмоций, у них более позитивный настрой на дальнейшую жизнь, они более оптимистичны и в своих суждениях и в поступках. Как указывают исследователи: «... в жизни общества досуг важен для стабильности, снятия напряжения, снижения влияния негативных социальных факторов, предотвращения социальных конфликтов, взаимосвязи между поколениями, общения,

удовлетворения досуговых потребностей личности и т.д.» [4, 8].

Технологии досуговой деятельности для пожилых людей с каждым годом становятся все разнообразнее. Пожилые люди узнают о них из разнообразных источников: СМИ (радио, пресса, телевидение, Интернет), наружная реклама (афиши, постеры, листовки), через общение с близкими, друзьями или знакомыми, и др.

Изучение культурно-досуговой деятельности показало, что развитие сферы досуга в последнее десятилетие было направлено на разработку качественных и эффективных культурно-досуговых технологий, в частности одна из таких технологий – это неформальное образование.

Согласимся, что «неформальное образование – это получение знаний, умений и навыков для удовлетворения образовательных личностных потребностей, не регламентированное местом получения, сроком и формой обучения, мерами государственной аттестации» [3].

Неформальное образование человек получает в течение всей жизни, но именно в пожилом возрасте человек может открыть для себя что-то новое, чего он раньше не делал, потому что попросту не знал об этом. В этом и заключается главная суть технологии неформального образования: научить пожилого человека чему-то новому не через лекции или семинары, а через практическое занятие и ненавязчивое общение и взаимодействие с ним в повседневной жизни. Главной целью технологии неформального образования для пожилых людей является приобретение новых знаний и умений в досуговой сфере и в быту, освоение новых увлечений, расширение культурного кругозора, межличностного общения. Все это позволяет пожилому человеку компетентно участвовать в различных видах социально значимой деятельности.

В настоящее время в социальной работе накоплен значительный опыт обучения и приобщения к культуре людей пожилого возраста. Существуют особые университеты третьего возраста, в которых люди старшего поколения обучаются, сдают экзамены, и даже в 75 могут получать дипломы. Это большей практикуется не только за рубежом, но находит распространение и в нашей стране. Приведем несколько примеров.

Так в Польше на базе церквей, монастырей и обычных университетов функционирует 22 университета третьего возраста, где пожилые люди, желающие чему-либо научиться, записываются на различные занятия и тренинги, которые проводятся примерно 3-4 раза в неделю. В них реализуются такие цели, как: «профилактика старения; постоянное самосовершенствование и самообразование; подготовка к пенсии (танцы, укрепляющая гимнастика, проведение семинаров по психологии и философии); подготовка к общественной деятельности (например, участие в благотворительных акциях)» [цит. по 6].

В США получила распространение концепция обучения пожилых людей Мартина Ноултона под названием *olderhostel*. Обучение проводится в форме учебного отпуска, за период которого пожилые граждане знакомятся с новыми людьми, посещают новые места и получают новые знания. «Организаторами курсов являются сотрудники высших учебных заведений. Первая программа была реализована летом 1975 года в университете Нью-Хэмпшир» [цит. по 16].

В Финляндии действуют более 60-ти лет народных университетов, которые принимают всех желающих. «Они предлагают образование всем возрастным группам, а также специальное образование для пожилых. В рамках народных университетов проводятся академии для пожилых» [цит. по 17].

В Дании и Швеции обучением пожилых людей также занимаются народные университеты. «В Дании существуют даже специальные университеты для пенсионеров. Их деятельность финансируется частными лицами, министерством, а также местными органами власти»

[цит. по 16].

Интересен опыт Голландии. Там организации, связанные с обучением взрослых, часто сотрудничают «с промышленными предприятиями и сферой услуг в рамках проекта под названием «Пенсия в перспективе». Целью этого сотрудничества является предоставление возможности образования работникам, собирающимся на пенсию. Пяти - и семидневные курсы проводятся в местных центрах или организациях просвещения. Их задача – помочь людям научиться переживать перемены. Речь идет о формировании новых отношений и поведения в меняющейся жизненной ситуации» [цит. по 17].

Очень хорошо система университетов третьего возраста развита в Японии: в стране еще с 60-х годов 20 века функционирует около 45 учебных заведений для пожилых людей. Для них разработано несколько десятков разнообразных обучающих программ по различным направлениям, а также специальностям. Пожилые японцы даже после выхода на пенсию в своем большинстве продолжают вести не только активный образ жизни, но и активную трудовую деятельность. По статистике каждый пятый пожилой гражданин Японии приходит в университет третьего возраста специально получить новые знания и навыки в той или иной специальности или профессии. Досугу в японских университетах третьего возраста выделено целое направление. В рамках этого направления пожилые люди получают знания о других культурах народов земного шара, пробуют приготовить известные иностранные блюда, изготовить национальный костюм или символ того или иного народа, изучают иностранные языки и т.д.

В Российской Федерации также функционируют институты третьего возраста. Приведем несколько примеров. «В онлайн-университете на базе НИУ ИТМО развивается проект обучения пожилых людей, задачи которого: формирование информационной культуры старших поколений в России; создание системы качественного и доступного дистанционного образования для взрослых; преодоление информационного неравенства и социально-культурной исключенности пожилых граждан» [2]. Деятельность таких университетов декларируется как новая форма работы с пожилыми людьми посредством создания просветительских, учебных курсов, творческих мастерских, освоения различных учебных программ. «В Невском районе Санкт-Петербурга пожилым людям предлагается обучение в течение трех семестров с широким набором образовательных курсов. Так, на один семестр 2014 г. предлагались курсы: «Искусство быть гражданином», «Жить экологично», «Христианство. История и традиции», «Финансовая грамотность», «Журналистика», «Фотография как образ мысли», «Сам себе режиссер: делаем кино», «Издательское дело», «Музыка рядом с нами», «Английский язык», «Немецкий язык», «Живопись и рисунок», «Народная кукла», «Декупаж». В этой школе для людей старших возрастов возникают сообщества учащихся пожилых людей» [цит. по 7]. В Архангельске занятия с пожилыми людьми проводят преподаватели университетов, магистранты, студенты-волонтеры. Они обучают слушателей основам компьютерной, правовой, финансовой грамотности, правильному питанию, проводят литературные вечера, занятия хора [6].

Но все же в России такие учреждения есть далеко не в каждом, даже крупном городе. Однако на базе стационарных и полустационарных учреждений социального обслуживания все чаще и чаще можно увидеть применение технологии неформального образования. Например, на базе Геронтологического центра г. Челябинска в 2016-2017 году поэтапно начала внедряться технология неформального образования. В рамках пилотного проекта было организовано 2 группы по 6 человек, которые в течение трёх недель занимались с различными специалистами по нескольким направлениям неформального образования. Например, в рамках досугового направле-

нии с пожилыми были проведены краткие курсы лекций об интересных местах Челябинской области и мира. Организованы и проведены неоднократно различные викторины (например, «Советское кино»), турнир по настольному теннису и др.

Нами было проведено исследование, направленное на выявление информированности пожилых людей о неформальном образовании и его возможностях. В рамках проведенного нами исследования было установлено, что из 50 опрошенных пожилых людей, проживающих постоянно в Геронтологическом центре чуть меньше половины пожилых людей (48%) знают о существовании технологий неформального образования и имеют достаточно широкий кругозор в области социальных инноваций и в сфере образования. Около 60% проживающих отметили, что хотят заниматься каким-либо видом неформального образования в рамках своего досуга. Вызывает также определенный оптимизм тот факт, что у 82% из числа опрошенных пожилых людей есть любимое занятие или хобби. Только 18% пожилых людей (9 чел.) указали, что не имеют хобби. Остальные 41 человек имеют следующие хобби и увлечения: музыкой и пением увлекаются 4 человека (8%), физкультурой увлекается 9 человек (18%), столько же человек (9) считают своим любимым занятием просмотр телевизора и слушание радио (18%), вышивание и вязание является хобби для 10 человек (20%), чтение является любимым занятием для трёх человек (6%), по 1 человеку (2%) считают своим хобби увлечение психологией, кулинарией, рисованием, чтение поэзии и стихов, а также прогулки.

Интересно отметить, что для 20% опрошенных (10 человек), которые составляют исключительно женщины, любимым занятием является рукоделие (вязание и вышивание), а для 9 человек, то есть 18% опрошенных, которые считают своим хобби спорт, характерна обратная ситуация: спорт является исключительно мужским хобби.

Также в рамках исследования были выявлены наиболее интересные пожилых людей формы досуга. Результаты исследования показали, что главными видами досуга для пожилых людей, проживающих в Геронтологическом центре, являются просмотр телепередач, кинофильмов, посещение концертов, лекций и беседы на различные темы. Остальным формам досуга проживающие уделяют меньше времени: чтению или общению с кем-либо уделяют время лишь 19 % пожилых людей. А таким формам, как участие в репетициях и выступлениях, занятия физкультурой, танцами, рукоделием, рисованием, коллекционированием, цветоводством и огородничеством, чтением или написанием стихов, и чем-то другим уделяют свое время не более 5% пожилых людей. До 15% пожилых людей уделяют время таким формам досуга как настольные игры и викторины, коллективные встречи и вечера, прослушивание музыки и пение, а также экскурсии. В ответах пожилых людей мы обнаружили значительный разброс в досуговых предпочтениях, что может говорить о том, что значительная часть проживающих в Геронтологическом центре пожилых людей сохраняет ориентацию на социум и активную социокультурную жизнь. Они охотно вступают в контакт с организаторами досуговых мероприятий и принимают условия, задаваемые интерактивными технологиями. Кроме того, они не просто следуют предполагаемым образцам действий и «правилам игры», но также проявляют определенную инициативу, направленную на закрепление имеющихся умений, навыков или перенос их в другие жизненные ситуации.

Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

- пожилые люди имеют достаточно свободного времени для реализации своих возможностей и талантов, сфера досуга достаточно разнообразна и позволяет пожилым людям продлевать свой активный период жизни.
- все досуговые мероприятия, проводимые в Геронто-

логическом центре г. Челябинска, проходят преимущественно в первой половине дня, и это позволяет пожилым людям в вечернее время выделить часть свободного времени на занятия неформальным образованием самостоятельно, без помощи специалистов.

- внедрение технологии неформального образования в досуговую сферу Геронтологического центра позволит еще больше расширить культурный кругозор пожилых людей, усилить профилактическое и терапевтическое воздействие на пожилых людей, а также создать более комфортные условия для преодоления пожилыми людьми чувства одиночества, отчуждения от общества и других негативных явлений и факторов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Досуг. Неформальное образование. Обзор внешкольного образования в Европе / под ред. Рене Кларийс. – Прага (Республика Чехия): EAICY, 2008. – 410 с.
2. Онлайн-университет третьего возраста. [Электронный ресурс] - URL: [u3a.niuitmo.ru](http://u3a.niuitmo.ru), свободный.
3. Официальный сайт Калужского областного центра медицинской профилактики / [Электронный ресурс] / <http://budzdorov-kaluga.ru/ludi-rojilogo-vozrasta>, свободный.
4. Словарь-справочник по социальной работе / под ред. Е.И. Холостовой. – М.: «Юрист», 2006.
5. Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года. [Электронный ресурс] <https://rosmintrud.ru/docs/government/173>.
6. Университеты третьего возраста в Польше. [Электронный ресурс] - URL: [http://www.znanie.org/jornal/n3/st\\_obuch\\_geront.htm](http://www.znanie.org/jornal/n3/st_obuch_geront.htm), свободный.
7. Университет третьего возраста. [Электронный ресурс] - URL: [premiagi.ru/initiative/985](http://premiagi.ru/initiative/985), свободный.
8. Черникова Е.Г. Феномен бабушки в системе современных семейных отношений / Сборник статей «Роль женщины в истории, обществе, политике и науке». – СПб.: Национальный минерально-сырьевой университет «Горный», 2015. С. 266-271.
9. Ромашкина Ю.В., Морозов А.А. Местные сообщества районов Карелии в восприятии вопроса занятости пожилых людей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 262-265.
10. Шведчикова Е.В. Сущность и проблемы организации пенсионного обслуживания населения в республике Хакасия // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 426-428.
11. Oros I.I. The role of international connections in the development of the adult education system // Хуманитарни Балкански изследвания. 2018. № 1. С. 57-59.
12. Волков А.Д. Методологические аспекты исследования политики найма в отношении пенсионеров в условиях северного региона (на примере республики Карелия) // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 74-76.
13. Ванюхина Н.В. Мотивы учения студентов «университета третьего возраста» // Карельский научный журнал. 2014. № 1 (6). С. 48-51.
14. Амутнов А.И. Проблемы неформальной занятости в России // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 1 (23). С. 210-212.
15. Школа Третьего Возраста. [Электронный ресурс] - URL: [sensorschool.ru](http://sensorschool.ru), свободный.
16. <https://www.scienceforum.ru/2015/814/10789>, свободный.
17. <http://www.bestreferat.ru/referat-137736.html>, свободный.

INCLUSIVE EDUCATION IN A WOULD-BE TEACHER TRAINING:  
METHODOLOGICAL ASPECT

© 2019

**Demchenko Iryna Ivanovna**, doctor of pedagogical sciences,  
professor of the department of special education*Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna*  
(20301, Ukraine, Uman, Sadova street, 28, e-mail: irynadi67@gmail.com)

**Abstract.** Ukraine as a prominent European state has introduced inclusive educational model anticipating a special training of teachers to work with children with special educational needs. Thus, one of the most urgent problems of today is to update the content, forms, methods, tools and technology of student education in higher educational institutions, taking into account trends in educational inclusion. The main objective of educational inclusion is a response to a wide range of children's needs in the school environment and beyond. The formation of inclusive education system is based on the principles of providing equal access to all categories of children to study in schools. It is also based on providing the appropriate conditions for their studies; ensuring their right to grow in a family environment and have access to all the resources of the local community; attracting parents to learning process for curriculum development based on personal and individual oriented approaches; adding additional resources for special educational needs of the child. Here we decline the effective training of would-be teachers and combining academic training of students with the learning the basics of professionalism, due to the need of using educational quasi-professional technology. Thus, we suggest quasi-professional algorithm to train students on the example of the course «Inclusive Education in School» (on the example of the curriculum at Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University).

**Keywords:** a would-be teacher training, inclusive education, students with disabilities, professional training, educational course, curriculum.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ:  
МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

© 2019

**Демченко Ірина Іванівна**, доктор педагогічних наук,  
професор кафедри спеціальної освіти*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*  
(20301, Україна, Умань, вулиця Садова, 28, e-mail: irynadi67@gmail.com)

**Анотація.** Україна як визначна європейська країна, ввівши в дію моделі інклюзивної освіти, націлила свої зусилля на виняткову підготовку вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Таким чином, одна з нагальних проблем сьогодні – це оновлення форм, методів, засобів та технології підготовки студентів у закладах вищої освіти, беручи до уваги тренди та вимоги інклюзивної освіти, головна ціль якої полягає у відповідності широким потребам учнів в освітньому середовищі та поза його межами. Формування системи інклюзивної освіти базується на принципах впровадження рівного доступу всіх дітей до навчання в школі, а також на облаштуванні умов для їх навчання; на забезпеченні їх прав зростати у сім'ї та мати доступ до всіх ресурсів місцевої громади; до залучення батьків до навчального процесу для впровадження та розвитку навчального плану, який має на меті залучення особливого та особистісно зорієнтованого підходу; збільшення додаткових можливостей для дітей з особливими освітніми потребами. У статті підкреслена ефективність підготовки майбутніх учителів та поєднання їх академічної підготовки з вивченням основ спеціальності згідно з потребою у використанні освітньої квазі-професійної технології. Це зорієнтувало нас до опису та впровадження квазі-професійного алгоритму підготовки студентів на прикладі дисципліни «Інклюзивна освіта» (на прикладі навчального плану, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини).

**Ключові слова:** навчання майбутніх учителів, інклюзивна освіта, студенти з особливими освітніми потребами, професійна підготовка, навчальна дисципліна, навчальний план.

*Problem solving in general and its connection with important scientific or practical tasks.* The entrance of Ukraine into the world economic community led to the emergence, operation and development of the system of inclusive education, which should be accessible to every citizen whose social status, physical or intellectual infringement is of no importance. The increase of students with disabilities in the number of secondary schools led to the urgent need to intensify the development of methodology, theory and technology of inclusive education.

*Analysis of recent researches and publications.* We can find the main features of training school teachers in the research works of V. Bondar [1], N. Nychkalo [2], O. Savchenko [3], L. Khomich [4], M. Fitsula [5] and others. However, the training of teachers to work in terms of inclusive education needs further improvement.

Here it is urgent to underline that standard of higher education including qualifying characteristics of teachers indicates that a teacher must possess knowledge, skills, methods of teaching all subjects in the initial cycle and skillfully use them while dealing with pedagogical, educational, scientific and methodological problems; identify and develop abilities of children; form the culture of oral and written language; develop the necessary learning abilities and skills, all forms

of thinking; cultivate the love of learning; involve pupils to various types of personal and social activities.

We can see that the standard lacks requirements for inclusive competence of a school teacher. That's why the problem of training teachers to work in inclusive education deserves much attention. It's also important to mention that the functions of any teacher have significantly enlarged. That is, apart from the basic functions (didactic, educational and evolving), there are some others: the function of enlightening (informing the public and parents about positive inclusion); diagnostic function (diagnostics of capabilities and needs of the child); the function of correction (selection and conducting psychological and educational measures to correct or mitigate deficiencies of mental and physical development of children, their adaptation and socialization); and reflective function (development of the criteria and indicators for evaluating educational achievements of students, analysis of the effectiveness of the educational process and finding ways to adjustments). To perform these functions a teacher must have thorough knowledge of the subjects and methods of teaching at school.

Thus, under the conditions of implementation of inclusive education the process of training a would-be teacher gets a wider context. Professional a would-be primary teacher

training covers the system of knowledge in methodology of inclusive education and special pedagogical skills while methodical training is based on the teacher's possession of general and special developing technologies; the third psychological training function integrates the personal qualities of the teacher (empathy, tolerance, emotional support of another person, reflection, etc.).

To prepare a would-be teacher for such types of professional activity, our task is to give necessary knowledge, abilities and skills of inclusive education.

Despite the fact that the thesaurus of general, social and special education gives no concept of «inclusive education», there is an urgent need to define and justify it.

*Formulation purposes of article (problem).* Since education is interpreted as the science of specially organized purposeful and systematic activities to develop humans; the content, forms and methods of training, the concepts discussed above are the basis of inclusive education. The validity of our position is that according to the branches of constructive human activities (arts, sports, medicine, etc.) and the age and personal characteristics of its development, the structure of education consists of artistic, sporting, military, medical, social, correctional, rehabilitation and other variations. They appeared because of the need to differentiate didactic and education peculiarity in various categories of educational process. Inclusion is peculiar to these categories as well.

*The main material with full justification of the received scientific results.* Taking into account the importance of implementation of inclusive education in the studies we are to analyze exactly what subjects can help students form an inclusive competence to implement the expanded range of functions of professional activities.

We should note that by 2010 the peculiarities of inclusive education were studied fragmentally in the content of various disciplines. For example, some aspects of abnormal development of children, their diagnostics and specific training courses were parts of the contents of general psychological and pedagogical training «Fundamentals of Medical Knowledge and Health», «Anatomy and Physiology of Children with the Basics of Genetics», «General Psychology», «Developmental Psychology», «Fundamentals of Psychodiagnostics», «Education», and «Fundamentals of Educational Skills». Some questions of integral and inclusive education of children with special needs were revealed while studying such subjects as «Fundamentals of Defectology» and «Fundamentals of Special Education». Such partiality of problems coverage in the educational process at a comprehensive school with inclusive learning does not provide a holistic professional and personal training of would-be teachers to work with this category of children.

According to the decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine (December 3, 2009, № 1482-r) «On approval of the actions for implementation of inclusive and integrated education in secondary schools till 2012», Ministry of Education and the Academy of Pedagogical Sciences were charged with including courses of «Teacher Education» and «Didactics of Inclusive Education» in the curriculum of higher educational institutions. In September 2010 the decree of Ministry of Education and Science of Ukraine put the responsibility on the Department of Higher Education and Pedagogical Sciences of Ukraine to implement this decree up to September 2011. However, there was no separate Letter of Ministry of Education, Youth and Sports of Ukraine with specific data on this course (including the names of modules, the amount of hours, and the number of credits for a year of preparation). Therefore, having adjusted the name of the course, because of tautology seen (didactics is the science of teaching) we proposed to introduce a special course «Inclusive Education».

For effective training of would-be teachers to perform in terms of educational inclusion the educational process is to combine academic training of students with the learning the basics of professionalism, due to the need of using education-

al quasi-professional technology [6]. O. Iefremova presented seven basic elements of simulation modeling of educational activities in teaching subjects of psychological cycle: 1) the problem; 2) the knowledge; 3) the student; 4) the teacher; 5) the analysis of the problem; 6) the outcome; 7) the interpretation [7, p. 265–266]. Extrapolating them on the area of professional activity of a teacher in terms of inclusive education, we believe that it is appropriate to add another component that would reflect effective collaboration (teamwork) of teachers, appropriate professionals, the administration of the institution, parents and students who share a common purpose – assistance in the implementation of child capabilities and preparing for independent living in the community. Adapting this contextual model to the features of professional activity of a teacher in terms of inclusive education, we suggest quasi-professional algorithm to train students on the example of the course «Inclusive Education in School».

*1. Starting with the problem.* The Professor offers the examples from real educational practice, notes the problem of the phased differentiation of children on the basis of inclusion:

The first phase is propaedeutic diagnostic. We identify the reasons that necessitate diagnostics, the objects and subjects of diagnostics and its goals, plans, objectives, criteria, indicators and methods.

The second phase is actual diagnostic. We implemented the diagnostic tasks performed by using a set of empirical methods for finding information.

The third phase is analytical. There is interpretation and analysis of information received (PMPC protocols, medical cards, personal affairs, the results of conversations with the doctor, parents or persons replacing them). At this level of the development of objects of diagnostics, we value and compare the facilities (baseline figures, real and necessary) and set a diagnosis and dependence between the factors that led to these levels. Educational diagnosis includes the following elements: a) assessment of the identified content of individual diagnosis of the object properties (information about the structure of the defect); b) assessment of the level of the object and its particular properties (characteristics of common disorders of child development and the existence of various complications); c) determination of the overall psychological and educational characteristics of the object of diagnosis.

The fourth phase is forecasting. Based on the diagnosis we determine a pedagogical outlook on the development of diagnostic program; developing individual educational trajectory; justified complex of measures of psychological and pedagogical, social, therapeutic, rehabilitative, corrective, and other types of work and the findings used to further design of the educational process.

The fifth phase is final. It provides feedback of the educational diagnosis inside and makes a storage and accumulation of psychological and educational information with recommendations for its use.

Students are encouraged to explore and learn the literature on development and individual characteristics of all students concerning a specific activity and characteristics of children with mental and physical characteristics involved in the educational process in school. They also need to identify common age, typological features and excellent personal development of children, to assess their knowledge, skills and degree of autonomy in education. According to this, the students are to perform the following tasks: to make entries in the individual card of a child development (pedagogical supervision) and make the conclusion on the results of this monitoring; make up a questionnaire for parents and using the scheme present the characterization of a student at the beginning of the school year. Performing of these tasks is discussed on a practical level in a classroom. Prepared materials are put into the folder – student portfolio.

*2. From the team collaboration of specialists.* The Professor focuses students' attention on the fact that for ev-



every child who has special educational needs, there is an individual program of development and the provision of educational services. A multidisciplinary team of specialists (psychiatrist, pediatrician, teacher, psychologist, speech therapist, social worker, etc.) with obligatory involvement of parents or persons substituting them to determine specific strategies presents the individual program of student development and educational approaches to training and development. It contains general information about the student, the system of supporting services, the types of necessary adaptation and modification of teaching materials and curriculum customized for the needs of the individual curriculum. Therefore, when we study «Main directions of differentiation and individualization of educational process in schools with inclusive education» students are invited for the algorithms of the program to make the individual development of children with special educational needs. Through simulation and role playing, they reflect the real and imaginary situations of correctional, educational, rehabilitation and therapeutic, social and developmental activities of specialists in their joint work and their work with the family of the student.

The results of students' teamwork are analyzed during specially organized discussions, which help to formulate concrete proposals as to the improvement of an individual program of child development, outlining solutions to the goal. Then on the results of collective cooperation we issue a final individual child development program, which hereinafter is approved by students during school practice.

According to the designed individual program of the development of children with special educational needs, the Professor encourages students to develop an individual educational route of each student (differentiated educational program the design of which is specifically defined by educational needs, individual abilities, capabilities of students, as well as existing standards of educational content. It is realized with the help of self determination and pedagogical support of teachers. The development of such individual education program takes place during psychological and pedagogical consultation of school, where the tutor of the student and subject teachers (music, physical education, foreign language, etc.) psychologist, social worker and the child's parents take place. Students are encouraged to join in groups (7–8 people), choose the role, read the contents of the curriculum and supplementary materials. According to the algorithms, the students make individual curriculum for the student with special educational needs, which is based on the educational programs for students of grades 1–4 in schools with Ukrainian as the language of instruction, approved by Ministry of Education and Science of Ukraine.

In conclusion, the representative of each team presents a worked out individual training program, explaining the choice of strategies for teaching. After discussion, and perhaps a certain adjustment the program is approved and the thematic plan of the teacher's work is determined.

If necessary, the individual curriculum for a separate child is worked out (it is the curriculum of the student, which defines: the list of subjects and consistency of their study; the number of hours allocated to study each subject per grade, the number of weekly hours and additional hours for individual and group classes, optional courses and activities, etc.) [2]. Such curriculum is based on the «General curriculum for secondary schools», which is adapted to the abilities of the child with special educational needs. The students are to design lesson plans and fragments of classes that include individual goals and objectives (educational achievements, the orientation of corrective and developing work) for a child with special educational needs in the general context of the lesson. The drafts of the lessons must be tested during the practical classes, which occur in the form of quasi professional activities: students present fragments of the offered classes, performing the role of either of teachers or students. During the reflexive phase of practical classes students discuss, analyze, evaluate the results of testing.

*3. From the educational knowledge.* The Professor directs the students to learn basic concepts of methodology of teaching in schools, which are based on the principles of individually oriented and competence-based approach. It leads to a clear definition of the effective component of learning the content of school education and peculiarities of inclusive education in school that requires the use of special techniques and technologies.

For example, while studying «Pedagogical technologies of teaching subjects in school» students find the relevant literature, make a map of the effectiveness of each technology. Then, each student receives an individual task – to describe the chosen technology with the example of one topic within a particular subject (according to the curriculum). In addition, students conduct drafts of the classes with the appropriate technological support. Like the previous scheme, such drafts of the classes are analyzed during the specially organized discussion. It helps to formulate concrete proposals for improvement of a technology according to the educational needs of all students. After analyzing all technics, the students choose the best technologies and draw them in the form of «posts» (set of posters or slides).

When studying the issue «The lesson as the main form of organization of inclusive education» the professor integrates students into groups and offers to make out the drafts of lessons in a general inclusive class. In the process of work, the students make up the draft of the lesson, in which they integrate learning material of general and special (correctional) programs so that children with different states of mental, physical and intellectual development studied similar themes on the same lesson. But the level of learning must be available for each student.

The algorithm of modeling the lesson in inclusive classroom responds to the structure of the lessons organization and their conducting in ungraded schools where the teacher organizes joint activities in turns with different groups of children in the class.

The teacher focuses students' attention on the fact that the training material of the lesson should meet the requirements of the recommended educational program for the students in the class. The explanation of new material for students with features in development should be differentiated by the degree of difficulty that should be based on the instruction cards with the description of systematic actions of the students. Consolidation of the received knowledge and skills of every student is performed by using didactic material: handout cards, exercises with training manuals and textbooks. Such modeling of lessons forms conditions for common training of any grade students.

Next practical class, the students demonstrate the drafts of the lessons with appropriate technological support. While doing it they perform the role of a teacher, students, or colleagues. Conducted lessons are analyzed stage-by-stage: 1) self-analysis of the lesson by the teacher; 2) teachers commenting on the conducted classes; 3) students expressing of their impressions and wishes; 4) cooperation of subjects of educational process for making decisions in order to improve the conducted lesson.

After that the corrected and properly designed plans and drafts of the lessons should be preserved in the so-called folder with documents «Portfolio of the teacher».

*4. From the student.* The Professor actualizes individual characteristics, such as creative development of students in different kinds of constructive activities. In particular, while learning the issue «teacher as the organizer of the educational process» each student has a task to make an individual map of the trajectory of creative development of a particular student, in which he diagnoses his creative abilities, interests, motivation for employment with a specific activity, the activity in the creative work. Then, he / she makes the corrective-developing program that can be fully realized during the break, after school, on holidays, weekends, i.e. outside the classroom (clubs, extracurricular activities, collective creative workshops, training, etc.). It is clear that the student

should know the peculiarities of all students in a class and be able to communicate with them regularly. Therefore, to fulfill this task better the students on practice choose the class in which they had their practice as the object of studying.

After the fulfillment of this task, the students present the materials and offer concrete ways to creative development of students in certain kinds of constructive activities while discussing everything during the practical class. The group discusses and corrects the worked out materials. Then, the corrected and tested materials are given to the tutor of the class.

5. *From the teacher.* The Professor sets the problem of preparation of would-be teachers to work with students with special needs in terms of inclusive education. Thus, while studying the issue «Preparation of school teachers to organize inclusive education» the students have the task to define the criteria of this preparation. On one of the practical classes, students justify their own set of criteria and in cooperation with the Professor determine the most optimal ones, for example:

– Diagnostic (the ability to determine the age and individual characteristics of students; the zone of their proximal development; the level of training, training opportunities, the peculiarities of socialization and adaptation of students in the group; the level of formation of personality traits, etc.);

– Forecasting (modeling of the system of training and educational work; the development of individual trajectory of students; the style of relations in the children's team; setting of long-term and short-term goals and objectives);

– Constructive (the ability to model different types of lessons, classes, educational activities and the use of visual aids, equipment and modern educational technology; to choose effective methods, techniques and means of work; to develop programs of interaction with students and their parents and peers);

– Correctional and developmental (based on the knowledge of the laws of development of persons with mental and physical defects. A prospective teacher should be able to: organize the educational process in combination with correctional and developmental work; work out correction and developing a program for the student or group of students with similar problems; model group lessons or private lessons; create conditions for social and labor rehabilitation, social integration of children with psych-physical disorders);

– Informational (the ability to use catalogues, files, tailor the information, prepare summaries, abstracts, outlines, adopt necessary educational content of textbooks, manuals, periodicals, electronic media in order to implement educational and developmental objectives, promote pedagogical knowledge, etc.);

– Communicative (the ability to establish contact with students, colleagues, parents, build relations on the principles of humanism, tolerance and respect, inspire confidence in students, parents, colleagues, build effective interaction, find the most urgent in the material for learning);

– Controlling and evaluating (the ability to monitor the work of students; to use of criteria and standards of evaluation of academic achievements; to observe the progress of each student on his own path of development; to keep records of individual growth of students and school documentation).

Then another task is set. It is self-diagnosis and diagnosis of readiness of a particular student to organize inclusive education on the example of a practical class conducted by him according to one of the defined criteria. In addition, each student makes a table that indicates the level of preparation for each criterion. The criteria can be low, satisfactory, or high. After this procedure, the results obtained by each student are compared. Then we can see an objective picture of the actual level of students' readiness for the organization of inclusive schooling.

6. *From educational analysis of the problem.* Unlike the first of the suggested schemes, in this case the problem is given not by the Professor, but the students who actualize educational knowledge when analyzing the practice of im-

plementation of inclusive education in school. Thus, studying the methodology and management of implementation of inclusive education for grades 1–4, the students during their passive teaching practice attend classes in the school of inclusive education; keep a diary of observations, which record the methodological difficulties that appear in the work of teachers. In the same diary they analyze the possible causes of these problems and together with the teacher they suggest different ways to overcome them. After having school practice the students organize the conference, where they actualize common methodological mistakes or problems that occur in the work of practicing teacher. Then every student formulates methodological guidelines in writing as a kind of solutions to specific methodological problems. These materials are placed in the folder «portfolio of the group», which can be used for the preparation of lesson plans and drafts, term papers, diploma projects, etc.

7. *From the result.* When learning the issue «Psycho-pedagogical monitoring of quality of inclusive education of pupils» on the basis of the analysis of practices and implementation of educational inclusion and a developed structure of psycho-pedagogical monitoring, the students are encouraged to work out a system of monitoring psychological and pedagogical status of the child in the dynamics of mental development. The Professor notices that the monitoring system should include a specific set of test instruments and the system of registration of subjects progress in the educational system in order to collect and analyze the information on certain areas, such as: the dynamics of student development compared to previous inspections; the dynamics of student development compared with students of their group; guidelines for the improvement of the teacher's work; recommendations to improve family education; the proposals of modeling of adaptive educational environment and others. During the practical class, which is conducted in the form quasi-professional activity, students conduct psycho-pedagogical monitoring and then they record the data in the monitoring card of the child (class).

*Conclusions of the research and perspectives of further exploration of this direction.* The results of the monitoring enable would-be teachers to determine: the trajectory of individual development of each student in the previous years; long-term (for the entire period of study), medium-term (for the school year) and short-term (within a particular topic of the lesson) teaching perspectives; the effectiveness of the teacher's work. The gained material students discuss together with their professor, they identify deficiencies and after that they place the improved material in the folder «Electronic portfolio of the teacher». This material may be suitable for active teaching practice and further professional activities.

As a conclusion, we can say that for the formation of disposition of would-be teachers to perform their professional duties in inclusive education on the professional, methodical and psychological levels it is advisable to introduce a special course «Inclusive Education in School» in the higher education institution. There we can use such algorithm of contextual learning: from a problem; from a team collaboration of experts; from educational knowledge; from the student; from the teacher; from pedagogical analysis of the problem; from the outcome; from the interpretation.

#### REFERENCES:

1. Bondar V. I. *Dydaktyka*. Kyiv, Lybid. 2005. 264 s.
2. *Rozvytok profesinnoi osvity v umovakh hlobalizatsiinykh ta intehratsiinykh protsesiv: monohrafiia / N. H. Nychkalo*. Kiev: Vydavnytstvo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2014. 125 s.
3. Savchenko O. I. *Dydaktyka pochatkovoii shkoly: Pidruchnyk dlia studentiv pedahohichnykh fakultetiv*. Kyiv: Abrys, 1997. 416 s.
4. Khomych L. O. *Psykhologo pedahohichna pidhotovka vchytelia v umovakh fundamentalizatsii osvity*. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriya: Pedahohichni nauky, 2012. Vyp. 1.36. S. 35–38.
5. Kalinovska I.S. *Model forming the future of psychology to work in inclusive educational institutions in professional training conditions // Nauchn vektor na Balkanite*. 2018. № 1. C. 48–50.
6. Kolupaeva A. A. *Osnovy inkluzivnoi osvity: navchalno metodychnyi posibnyk (Fundamentals of inclusive education: teaching manual)*. Kiev,

«А.С.К.», 2012, 308 p.

7. Bohdanova T. Indeks inkluzii vyrushyv do rehioniv. Osvita Ukrainy, 2013. S. 6-7.

8. Mikhalchuk Ju.A. Psychological support of children with special needs: the theoretical aspects of study // Хуманитарни Балкански изследвания. 2018. № 1. С. 21-23.

9. Kyrychuk O. V. Psykholoho pedahohichna diahnostyka rozvytku uchniv ta kolektivu shkoly. Kyiv, 1998. 280 s.

UDC 378

## ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ОСВІТНІХ ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ДЕФЕКТОЛОГІВ

© 2019

**Гриньова Марина Вікторівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, член-кореспондент НАПН. Україна

**Кононова Марина Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка  
(36000, Україна, Полтава, вул. Остроградського, 2, e-mail: meershaum@ukr.net)*

**Анотація.** Здійснено теоретичне дослідження питання застосування методу освітніх проектів у процесі навчання майбутніх дефектологів. На основі узагальнення вивченого матеріалу з'ясовано сутність понять «метод проектів»; «освітній проект», визначено види та складові освітнього проекту. Викладено основні вимоги щодо організації технологій освітніх проектів у процесі професійного розвитку майбутніх дефектологів. Зосереджено увагу на методи проектів як методи ресурсно-орієнтованого навчання. Зазначено, що теми проектів для майбутніх дефектологів повинні спрямовуватися на здобуття компетенцій у галузі діагностичної, корекційно-педагогічної, соціально-педагогічної, комунікативної діяльності з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку та їхніми сім'ями. Акцентовано увагу на те, що використання методу проектів вимагає від викладача не стільки викладання, скільки створення умов для прояву у студентів інтересу до пізнавальної діяльності, майбутньої професії, самоосвіти, орієнтації на освіту упродовж усього життя й застосуванню отриманих знань на практиці. Представлено розроблений освітній проект «Професійний розвиток майбутніх дефектологів». Висновки дослідження щодо застосування освітніх проектів можна використовувати як при вивченні обов'язкових дисциплін циклу професійної підготовки за освітньо-професійною програмою, так і вибіркового, циклу підготовки за спеціальністю 016 Спеціальна освіта.

**Ключові слова:** дефектолог, метод проектів, освітні проекти, педагогічна технологія, навчання, професійний розвиток.

## APPLICATION OF EDUCATIONAL PROJECTS TECHNOLOGY IN THE FUTURE SPEECH PATHOLOGISTS' TRAINING PROCESS

© 2019

**Grynova Maryna Victorivna**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogical Skill and Management named after I. A. Zyzun, corresponding member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

**Kononova Maryna Mykolayivna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Special Education and Social Work Department

*V. G. Korolenko National Pedagogical University  
(36000, Ukraine, Poltava, Ostrogradski Street, 2, e-mail: meershaum@ukr.net)*

**Abstract.** Deals with theoretical study of the educational projects method application in the process of future speech pathologist studying. On the basis of the studied material generalization, the essence of the «educational project», «project method» concepts are determined; the types and components of the educational project are defined. The basic requirements for the educational projects technologies organization in the process of future speech pathologists professional development are outlined. The attention to the projects method as a method of resource-based training is focused. It is noted that the topics of projects for future speech pathologists should be directed to obtaining competencies in the field of diagnostic, correctional and pedagogical, social pedagogical and communicative activities with children with psychophysical development disorders and their families. The emphasis is on the fact that the use of the project method requires a tutor not so much teaching as creating conditions for students to show interest in cognitive activities, future profession, self-education, education orientation throughout their lives and the application of the knowledge gained in practice. The developed educational project «Professional development of the future speech pathologist» is presented. Conclusions of the study on the educational projects application can be used both in the study of compulsory disciplines in the cycle of professional training in the educational-professional program, as well as in the additional, training cycle in specialty 016 special education.

**Keywords:** speech pathologist, projects method, educational projects, pedagogical technology, training, professional development.

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.* Розвиток спеціальної освіти та ефективна допомога дітям з порушеннями психофізичного розвитку в умовах динамічної трансформації нашого суспільства залежить від рівня професійної підготовки дефектологів. Виходячи з цього, актуалізуються завдання становлення нової професійної компетентності вчителя-дефектолога, формування педагога нового типу і стилю професійної діяльності.

У нашому дослідженні ми спираємося на тезу, висловлену науковцями Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова: слід добре усвідомити, ні заклади вищої освіти, ні заклади післядипломної освіти, ні спеціальна школа не можуть нині дати запасу знань і необхідних компетенцій на довгу перспективу, оскільки науково-технічний прогрес робить своє, все набуте сьогодні старіє з неабиякою швидкістю. Тому, майбутній дефектолог в процесі навчання у закладах вищої освіти повинен навчитися поповнювати необхідні знання самостійно та мати готовність навчатися цим навичкам своїх учнів. І сутність тут, в першу чергу

полягає, в тому, щоб майбутній фахівець навчився здобувати необхідні знання самостійними дослідженнями. На думку учених, саме це потребує вміння володіти законами пізнання і науково-дослідними методами, типовим для дефектологічної науки [1].

Для забезпечення високої результативності сучасної системи вищої та післядипломної педагогічної освіти необхідно активно використовувати різні інноваційні методи і технології у процесі професійної підготовки майбутніх дефектологів, орієнтовані на інтернет-технології, проблемно-орієнтоване, ресурсно-орієнтоване навчання, новітні методи групової роботи, тренінги, майстер-класи, воркшопи тощо. Саме тому, у своєму дослідженні ми вважаємо актуальним розглянути освітні проекти.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких ґрунтується авторська думка; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.* Результати теоретичного огляду дидактичної й методичної літератури свідчать про зростання уваги наукової спільноти до питання використання проектно-технології навчання в освіті. Ідеї проектного

навчання зустрічалися в роботах вітчизняних і зарубіжних науковців (Д. Дьюї [2], М. Гуревич [3], Є. Коллінгс [4], М. Павлова [3], Дж. Пітт [3], І. Сасова [3] та інші).

Теоретичні й концептуальні положення проектно-технології в українській педагогіці досліджують Л. Бодько [5], П. Ворона [6], Н. Голуб [7], М. Гриньова [6], О. Карбованець [7], Н. Кононец [8; 9], Н. Куруц [7], Є. Полат [10], А. Пуліна [11], О. Рибіна [12], Н. Сас [6], Г. Селевко [13], В. Ченців [14] та інші [15-24]. В їх роботах розкриті суть процесу проектно-діяльності, відповідна технологія та умови її впровадження в навчально-виховний процес; розглянуто вплив проектного навчання на формування професійних умінь та особистісно-значущих якостей у майбутніх учителів.

Водночас наявний доробок наукових праць із використання технології освітніх проектів відкриває можливість для дослідження особливостей застосування освітніх проектів у процесі навчання безпосередньо майбутніх дефектологів у вищих навчальних закладах.

*Формування цілей статті (постановка завдання).* Мета дослідження: проаналізувати особливості застосування технології освітніх проектів у процесі професійного розвитку майбутніх дефектологів. Завдання дослідження: з'ясувати сутність поняття «метод проектів», визначити типи освітніх проектів та умови їх впровадження у навчальний процес; продемонструвати розроблений освітній проект «Професійний розвиток майбутніх дефектологів»; представити результати експериментального впровадження методу освітніх проектів у процес професійного навчання майбутніх дефектологів.

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.* У сучасній педагогічній літературі знаходимо інтегральне визначення поняття «проект» як універсально велику кількість взаємопов'язаних видів і форм робіт із зазначеним часом початку (старту) і визначеною метою та задачами. Завершенням проекту буде досягнення поставлених цілей. Необхідним є також визначення бюджету, ресурсів та якості результату [6].

У науковій літературі науковці часто використовують терміносполучення «метод проектів». Так, згідно досліджень О. Рибіної, метод проектів – це педагогічна технологія, що орієнтується на використання і здобуття нових знань (іноді і шляхом самоосвіти) [12].

Як зазначає Г. Селевко, метод проектів сприяє індивідуалізації процесу навчання, створює умови для самостійного планування, організації і контролю своєї діяльності [13].

За Л. Бодько, метод проектів, завдячуючи системній організації проблемно орієнтованого навчального пошуку, відкриває можливості отримання студентами знань, умінь та навичок, необхідних для застосування в життєвій практиці при вирішенні конкретних завдань [5].

Притримуючись думки Є. Полат, головну ідею застосування методу проектів у процесі професійного зростання майбутніх вчителів-дефектологів можна сформулювати наступним чином: все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені потрібно, і де, і як я можу ці знання застосувати у майбутній професійній діяльності [10].

Тож, можемо спостерігати, що метод освітніх проектів розглядається науковцями і як спосіб організації пізнавально-трудої діяльності, і як спосіб організації педагогічного процесу, і як особистісно-орієнтований метод навчання, і як самостійна творча праця, і як сукупність навчально-пізнавальних прийомів, і як оволодіння певними практичними або теоретичними знаннями, і як комплексний узагальнюючий процес, і як система навчання, і як гнучка модель організації освітнього процесу, і як форма організації навчання, і як спеціально організований комплекс дій для самостійного виконання, і як організований викладачем підхід до навчання у співробітництві, і як педагогічна технологія, і як спільна діяльність викладача та студентів, і як комплексний метод навчання, і як цілеспрямована самостійна діяльність.

Узагальнення напрацьованих вітчизняних учених дає змогу схарактеризувати різні типи освітніх проектів:

1. Дослідницькі проекти мають продуману структуру, визначену мету, актуальність та методи дослідження.

2. У творчих проектах намічена структура розгортається з ціллю отримання запланованого інформаційного продукту.

3. У рольових проектах структура планується, однак залишається відкритою до завершення роботи. При цьому, учасники у визначених ролях розкривають характер і зміст проекту.

4. Головною метою інформаційних проектів є відбір та накопичення інформації на визначену тематику, найчастіше професійно спрямовану. Учасники представляють аудиторії проаналізовану та узагальнену інформацію. Результати даної діяльності представляють у формі статті, доповіді, кінофільму, веб-сайту, електронного посібника тощо. Така діяльність сприяє розвитку у студентів вмінь та навичок формулювати та висловлювати власну думку з певної теми [7].

5. Практичні проекти орієнтовані на професійні інтереси самих майбутніх дефектологів. Структура даного проекту включає мету, актуальність, написання сценарію, результат.

6. Ігрові проекти розвивають професійну компетентність майбутніх дефектологів за допомогою ігор різної форми й тематики з подальшим формуванням умінь використовувати ігрові технології в майбутній професійній діяльності. У цих проектах обов'язково визначають мету, способи та форми роботи. Проаналізувавши навчальні та історичні довідки, документальні й художні фільми, студенти пробують себе в ролі видатних учених, педагогів, психологів, імітуючи соціальні, майбутні професійні відносини. Даний вид проектів розвиває творчість, критичність мислення та уміння оцінити свою діяльність.

7. Навчально-телекомунікаційні проекти застосовують з метою формування умінь майбутніх дефектологів використовувати сучасні інформаційні та телекомунікаційні технології у професійній діяльності. Новітні технології (віртуальні, веб, хмарні тощо) змінюють освітнє середовище та відкривають ширший доступ до освіти різних категорій населення.

Можна зазначити, що основна важливість освітніх проектів полягає в тому, що вони спрямовують студента на створення інформаційного продукту, а не лише на вивчення певної дисципліни, що є актуальним у процесі професійного розвитку майбутніх дефектологів. Студенти індивідуально або у міні-групах за певний час повинні виконати пізнавальну, пошукову, дослідницьку, технологічну роботу на задану тему [8].

Водночас, теми проектів повинні спрямовуватися на здобуття компетенцій у галузі діагностичної, корекційно-педагогічної, соціально-педагогічної, комунікативної діяльності, які не мають аналогів в діяльності педагога, що працює з нормально розвинутими дітьми, або такими, що відрізняються значною своєрідністю [1].

При використанні методу освітніх проектів керівник проекту має створювати необхідні умови для стимулювання в студентів мотивації до пізнавальної діяльності, майбутньої професії, самоосвіти, орієнтації на освіту упродовж усього життя й застосування на практиці отриманих у процесі навчання знань. Викладач повинен мати високий рівень педагогічної майстерності, професійної компетентності, творчі здібності, стимулювати розвиток у студентів пізнавальних інтересів і творчого потенціалу.

Створення умов для такого розвитку припускає виконання викладачем наступних соціально-педагогічних ролей:

- викладач-ентузіаст, що надихає й мотивує студентів на досягнення мети;

- викладач-фахівець, що володіє знаннями й уміннями в декількох (не обов'язково в усіх) галузях (загаль-

на педагогіка, корекційна педагогіка, теорія навчання, теорія виховання, дефектологія, логопедія, інформаційно-комунікаційні технології тощо);

- викладач-консультант, що організує доступ до інформаційних ресурсів, у тому числі до інших фахівців;

- викладач-керівник (особливо в питаннях планування часу);

- викладач-організатор обговорення різних способів подолання виникаючих труднощів (людина, що задає непрямі, навідні запитання, що допомагає виявити помилки тощо);

- викладач-координатор групового процесу;

- викладач-експерт, що здійснює аналіз результатів виконання проекту [14].

Спираючись на дослідження Н. Кононец, у нашій роботі технологія освітнього проекту – це сукупність методів та прийомів організації процесу професійного зростання майбутніх вчителів-дефектологів, яка передбачає комплексний характер діяльності всіх учасників освітнього процесу з метою отримання освітнього продукту за певний проміжок часу [9].

Технологія освітнього проекту орієнтує майбутніх вчителів-дефектологів на використання моно- та міжпредметних проектів.

Як правило, монопроект проводиться з одного навчального курсу. Вибір робиться на найскладніших темах або розділах. Дана робота базується на знаннях з інших галузей, що пов'язані з вирішенням поставленої проблеми. Необхідною умовою монопроекту є чітка постановка мети, задач, структуризація процесу роботи над проектом та логічна послідовність роботи на заняттях. Обов'язковою умовою є також передбачення придбаних студентами результатів у процесі проектно-діяльності. Найчастіше результати роботи представляють у формі презентації. Індивідуальні та групові заняття у позааудиторний час є доповненням основної роботи.

Як правило, міжпредметний проект виконується у позааудиторний час. Це – або невеликий проект, що торкається декількох окремих навчальних дисциплін, або об'ємний, тривалий, що планує вирішити достатньо непросту проблему, яка є значущою для більшості учасників проекту. При роботі над таким проектом важливими є чіткість у розподіленні дослідницьких завдань, злагоженість дій членів творчих груп, ґрунтовно продумані форми звітів (наприклад, презентації) та, обов'язково, кваліфіковане керівництво з боку фахівців [3].

Без сумніву, технологія освітнього проекту, наголошують Н. Голуб, О. Карбованець, Н. Кононец, Н. Куруц, базується на використанні методу проектів, але, на відміну від нього, є фактично філософією управління освітнім процесом, спрямованою на опанування різноманітними способами дослідницької діяльності, професійне становлення особистості студента через активні дії й створення суб'єктом власної стратегії навчання [7; 8; 9]. Технологія освітнього проекту допомагає знайти розумний баланс між академічними знаннями й прагматичними вміннями.

Для визначення ефективності використання методу освітніх проектів у процесі професійного навчання і розвитку ми провели експериментальну перевірку за визначеними критеріями: інформаційно-оперативним, практично-діяльним та психолого-оперативним. Учасниками були студенти спеціальності 016 Спеціальна освіта і спеціальності 6.010105 Корекційна освіта другого-четвертого курсів, розділені на дві групи: експериментальну (160 осіб), та контрольну (140 осіб) на протязі шести семестрів навчання.

В експериментальній групі використовували техніку освітнього проекту у форматі вивчення обов'язкових та вибіркових дисциплін, враховуючи специфіку навчальних планів спеціальностей: «Спеціальна психологія», «Основи корекційної роботи з основами інтегрованого навчання», «Психолого-педагогічна діагностика та відбір дітей у спеціальні заклади», «Психолого-педагогічна

допомога дітям раннього віку з фактором ризику», «Основи психотренінгу, психокорекції та психоконсультавання», «Основи», «Корекційно-реабілітаційні служби», «Організація роботи психологічної служби в спеціальних закладах», «Основи корекційної роботи з основами інклюзивного навчання». Визначені критерії досліджувалися за діагностичними об'єктивними, суб'єктивними та проєктивними методиками (опитувальники, анкети, методи самооцінки), за показниками успішності у навчанні, за результатами спостереження за роботою студентів під час виконання практичних завдань на семінарських, практичних, лабораторних заняттях. Також бралися до уваги: ставлення студентів до завдання, особливості їх спілкування тощо (особливості психічної діяльності).

Аналіз результатів дослідницької роботи засвідчив, що експериментальні групи відрізняються позитивною динамікою за кожним визначеним критерієм професійного розвитку. Так, виявлена різниця між показниками за інформаційно-оперативним критерієм у кінці формульованого експерименту на користь експериментальних 35,4 % (високий рівень), 33,8 % (середній рівень). Динаміка змін низького рівня становила 63,4 %. Констатовано таку динаміку показників практично-діяльностного критерію: високий рівень відповідає +52 %, середній означає -2,4 %, низький відповідає -51,3 %. Динаміка показників психолого-оперативного критерію: високий рівень дає показник +36,3 %, середній означає -0,4 %, а низький відповідає -32,3 %. Тож, за кожним критерієм зафіксовано позитивну динаміку змін; результати контрольних та експериментальних груп мають суттєву різницю. Це свідчить про професійні та особистісні зміни, що відбулися під час професійного навчання, зокрема, використання методу освітніх проектів.

В контексті зазначеної проблематики, у якості прикладу застосування проектного підходу до професійного зростання майбутніх дефектологів, нами представлено розроблений освітній проект «Професійний розвиток майбутніх дефектологів». Метою реалізації проекту є застосування проблемно-орієнтованого і ресурсно-орієнтованого навчання, новітніх педагогічних систем корекційної освіти для покращення результативності освітнього процесу з підготовки майбутніх дефектологів, формування професійної компетентності студентів, мотивації у них до професійного зростання.

Завдання освітнього проекту:

- залучення студентів, викладачів та бібліотекарів закладів вищої освіти до ефективної організації сучасного освітнього процесу, підготовки висококваліфікованих дефектологів;

- набуття студентською молоддю поглиблених об'єктивних знань з фахових дисциплін, методики роботи з учнями з особливими потребами, які потребують педагогічної корекції, з питань інклюзивної освіти;

- виявлення та впровадження нових педагогічних технологій в корекційній педагогіці, інклюзивній освіті;

- впровадження форм, методів та засобів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх дефектологів;

- активізація науково-пошукової та дослідницької діяльності студентів з метою їх професійного зростання;

- поширення передового педагогічного досвіду дефектологів;

- обмін досвідом серед науково-педагогічних кадрів закладів вищої освіти;

- створення науково-методичного забезпечення для професійного зростання майбутніх дефектологів;

- популяризація спільних круглих столів, семінарів, конференцій, тренінгів, майстер-класів та воркшопів;

- співпраця з іншими закладами вищої освіти України, освітніми установами тощо;

- створення педагогічних умов та моделі професійного зростання майбутніх дефектологів.

Умови впровадження проекту: створення електронної

бібліотеки навчальних ресурсів для професійного зростання майбутніх дефектологів; проведення відкритих занять з фахових дисциплін; майстер-класи (тренінги, круглі столи, воркшопи) для студентів; проведення студентських конференцій; обмін досвідом серед педагогів, психологів, дефектологів; співпраця з іншими закладами вищої освіти, освітніми установами, загальноосвітніми і загальноосвітніми спеціальними навчальними закладами, позашкільними навчальними закладами, дошкільними закладами, навчально-виховними комплексами, реабілітаційними центрами; залучення студентів до участі у науково-практичних конференціях з питань інклюзивної освіти; розробка психокорекційних програм; створення порталу професійного розвитку «Дефектологу», наповнення його контентом, розкрутка та популяризація сайту.

Учасники освітнього проекту: студенти – майбутні дефектологи усіх курсів; науково-педагогічні кадри закладів вищої освіти, освітніх установ; психологи, дефектологи, методисти; випускники закладів вищої освіти, які працюють за фахом.

Також можуть запрошуватися обласні інститути післядипломної педагогічної освіти, обласні та регіональні бібліотеки, загальноосвітні і загальноосвітні спеціальні навчальні заклади, позашкільні навчальні заклади, навчально-виховні комплекси, реабілітаційні центри (усі учасники навчального процесу закладів вищої освіти України).

Організаційні заходи, що проводяться для учасників проекту: семінари, майстер-класи, конференції, Інтернет-конференції, спільні круглі столи, тренінги, віртуальні консультації, вебінари з питань форм, методів, засобів, педагогічних технологій для професійного зростання майбутніх дефектологів. Проводиться робота щодо створення електронних засобів навчання. Здійснюється популяризація проекту у науковому середовищі. Проводиться робота по наповненню та розкручуванню порталу професійного зростання «Дефектологу» та інших електронних ресурсів.

Термін – упродовж навчання у закладах вищої освіти з подальшою орієнтацією на неперервну освіту.

Очікувані результати впровадження освітнього проекту:

- упровадження нової системи підготовки майбутніх дефектологів на засадах європейських та світових стандартів;

- упровадження форм, методів та засобів навчання, спрямованих на неперервне професійне зростання майбутніх дефектологів;

- підвищення фахового рівня науково-педагогічних кадрів, бібліотекарів, їх педагогічної майстерності;

- підвищення якості знань студентів з фахових дисциплін;

- оптимізація освітнього процесу в закладах вищої освіти;

- створення та розвиток інформаційно-освітнього середовища професійного зростання майбутніх дефектологів (електронні освітні ресурси, сайти, дистанційні курси тощо);

- залучення майбутніх дефектологів до активної самоосвітньої діяльності;

- створення педагогічних умов професійного розвитку майбутніх дефектологів;

- розроблення структурно-функціональної моделі професійного зростання майбутніх дефектологів.

Фінансування впровадження та реалізації проекту здійснюється в установленому порядку за кошти відповідних бюджетів та інших джерел фінансування, у тому числі громадських благодійних та інших організацій і фондів, спонсорів, не заборонених законодавством України.

*Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку.* Тож, освітні проекти спрямовані на професійний розвиток особистості май-

бутнього дефектолога, через активні дії й створення суб'єктом власної стратегії навчання. Освітні проекти у профільному навчанні дають можливість повністю розкрити та усвідомити освітні перспективи і професійні плани.

З їх допомогою реалізуються міжпредметні зв'язки, здобуваються знання через взаємодію суб'єктів навчання з педагогом та між собою.

Експериментальна перевірка ефективності використання методу освітніх проектів у процесі професійного навчання і розвитку майбутніх дефектологів свідчить про професійні та особистісні зміни досліджуваних.

Визначена позитивна динаміка змін за інформаційно-оперативним, практично-діяльним та психолого-оперативним критеріями, що свідчить про те, що головним компонентом проектної діяльності є інтелектуальний пошук, спрямований на вирішення професійних практичних задач.

Крім того, участь у проектній діяльності сприяє розвитку в майбутніх дефектологів індивідуальної позиції, креативного мислення, толерантності, комунікативних навичок та навичок співробітництва й командної взаємодії в різних сферах спілкування.

Слід підкреслити універсальність проектних технологій, їх придатність для використання у викладанні практично всіх дисциплін закладів вищої освіти.

Наш експеримент і аналіз основних напрямів і питань сучасної освіти доводить, що застосування таких сучасних технологій навчання як освітній проект – це нова траєкторія професійного розвитку сучасного майбутнього фахівця спеціальної освіти.

Перспективою подальших розвідок вбачаємо у дослідженні ефективності впровадження технології освітніх проектів у процесі професійного навчання майбутніх фахівців інших спеціальностей в педагогічних закладах вищої освіти.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Гладуш В. А. Рівень післядипломної освіти учителя-дефектолога: історія, сучасний стан. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»: зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2014. № 45 (69). С. 26–30.
2. Дьюї Дж. Демократія и образование / пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
3. Павлова М. Б., Питт Дж., Гуревич М. И., Сасова И. А. Метод проектов в технологическом образовании: пособие для учителя. М.: Изд. центр „Вентана Граф”, 2003. 296 с.
4. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. М.: Новая Москва, 1926.
5. Бодько Л. Метод проектов як засіб реалізації особистісно-орієнтованого навчання. Початкова школа. № 10. 2013. С. 1–4.
6. Гриньова М. В., Сас Н. М., Ворона П. В. Процеси управління проектами: навч.-метод. посіб. Ч. 1., Полтава. 2010. 51 с.
7. Карбованець О., Куруч Н., Голуб Н. Метод проектів – сучасна педагогічна технологія навчання освітніх закладів різних рівнів. Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту: Сер. Педагогіка. Соціальна робота. 2008. Вип. 15. С. 80–83.
8. Кононець Н. В. Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів: дис. ... докт. пед. наук.: 13.00.09. Полтава, 2016. 473 с.
9. Кононець Н. В. Технологія освітнього проекту як педагогічна технологія ресурсно-орієнтованого навчання. Витоки пед. майстерності: зб. наук. праць. 2014. Вип. 14. Полтава. С. 136–144.
10. Полат Е. Метод проектов: типология и структура. Лучшие страницы педагогической прессы. 2004. № 1. С. 9–17.
11. Пуліна А. А. (2005). Метод проектів: історія й перспективи розвитку в сучасній системі освіти. Педагогічні науки: збірник наукових праць. Херсон. Вип. 40. С. 116–119.
12. Рыбина О. Проектная деятельность. Лучшие страницы педагогической прессы. 2001. № 1. С. 46–49.
13. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование. 1998.
14. Цеңіц В. М. Педагогічне проектування – сучасний інструментарій дидактичних досліджень. Шкільні технології. 2001. № 5. С. 75–99.
15. Богданова А. В., Глазова В. Ф. Реализация проектной технологии в обучении студентов гуманитарных направлений подготовки с использованием современных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 34–36.
16. Слепенкова Е. А., Лебедева И. В. Проектные технологии в изучении педагогических дисциплин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 265–269.
17. Гладкова М. Н., Ваганова О. И., Кутепов М. М. Применение

проектных образовательных технологий в учебном процессе вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 209-212.

18. Ясаревская О.Н. Проектная деятельность - один из способов развития коммуникативной компетенции студентов (на примере иностранного языка) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 170-173.

19. Цыплакова С.А., Барина А.Н., Гришанова М.Н., Царева И.А. Формирование проектной компетенции бакалавров профессионального обучения в рамках образовательно-проектировочной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 286-288.

20. Ihnatenko H.V., Ihnatenko K.V. Formation of self-dependence as a professional ly-important personality trait of a future vocational education teacher by means of case-technology // Хуманитарни Балкански изследвания. 2018. № 1. С. 40-42.

21. Петровский А.М., Смирнова Ж.В., Кутепов М.М. Формирование профессиональных компетенций студентов в условиях проектной деятельности // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 69-72.

22. Одарич И.Н. Проектная деятельность в образовательном процессе вуза // Научен вектор на Балканите. 2017. № 1. С. 18-21.

23. Bartkiv O.S., Durmanenko E.A. Interactive methods in the process of future teachers' training for the higher education institutions modeling // Хуманитарни Балкански изследвания. 2018. № 1. С. 30-32.

24. Zhytukhina K.P. Realization of the pedagogical condition for improving the process of formation of responsible attitude to future profession in students of pedagogical universities // Научен вектор на Балканите. 2017. № 1. С. 26-30.



ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ  
В УНІВЕРСИТЕТАХ СЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

© 2019

**Грицай Наталія Богданівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри біології, онкології та медичної фізіології*Рівненський державний гуманітарний університет**(33000, Україна, Рівне, вулиця Степана Бандери, 12, e-mail: grynat1104@ukr.net)*

**Анотація.** У контексті інтеграції України в європейський освітній простір важливим є детальне вивчення особливостей вищої освіти країн Європейського Союзу, зокрема тих, які є найближчими до України. Серед сусідніх європейських держав високою якістю освіти відзначається Словаччина. Метою статті є з'ясування особливостей професійної підготовки майбутніх учителів біології в закладах вищої освіти Словачької Республіки. У роботі визначено університети Словаччини, в яких відбувається підготовка майбутніх учителів біології. Розкрито зміст професійної підготовки майбутніх учителів біології за допомогою аналізу відповідних освітніх програм та навчальних планів підготовки бакалаврів та магістрів різних університетів. З'ясовано, що в словацьких закладах вищої освіти майбутніх учителів біології готують за спеціальністю «1.1.1. Навчання академічних предметів. Навчання біології» в комбінації з іншими предметами (хімією, географією, фізикою, інформатикою, історією, іноземними мовами та ін.). Зроблено порівняння змісту підготовки майбутніх фахівців-біологів і майбутніх учителів біології. У статті схарактеризовано обов'язкові та вибіркові дисципліни навчальних планів. Акцентовано на методичній підготовці майбутніх учителів біології та її змістовому забезпеченні. Зроблено висновок про те, що кожен навчальний план містить оригінальні дисципліни, які не повторюються в інших університетах. Це створює конкуренцію між університетами, надає можливість абітурієнту вибрати бажану освітню програму. Визначено переваги словацької вищої педагогічної освіти порівняно з освітою в українських педагогічних університетах.

**Ключові слова:** освіта, підготовка вчителів біології, зміст освіти, професійна підготовка, методична підготовка, дисципліни, навчальні плани.

THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF BIOLOGY  
AT THE UNIVERSITIES OF THE SLOVAK REPUBLIC

© 2019

**Hrytsai Nataliia Bohdanivna**, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of biology, oncology and medical physiology*Rivne State University of Humanities**(33000, Ukraine, Rivne, Stepan Bandera street, 12, e-mail: grynat1104@ukr.net)*

**Abstract.** In the conditions of Ukraine's integration into the European educational space the detailed study of the peculiarities of higher education in the European Union countries, in particular those that are closest to Ukraine is important. Among the neighboring European countries high quality education is marked by Slovakia. The purpose of the article is to find out the peculiarities of the professional training of future biology teachers in higher education institutions of the Slovak Republic. The work identifies the Universities of Slovakia, where future biology teachers are trained. The content of the training of future biology teachers is analyzed by relevantating the educational programs and curricula for the preparation of bachelors and masters of different Universities. It is revealed that in Slovak higher education institutions future biology teachers are trained in the specialty «1.1.1. Training of academic subjects. Teaching Biology» in combination with other subjects (chemistry, geography, physics, computer science, history, foreign languages, etc.). The comparison of the training content of future biologists and future biology teachers has been made. The article describes compulsory and selective curriculum disciplines. The emphasis is upon the methodological training of future teachers of biology and its content support. It is concluded that each curriculum contains the original disciplines that are not repeated in other Universities. These creates the competition between the Universities, gives the opportunity for an entrant to choose the desired educational program. The advantages of Slovak higher pedagogical education in comparison with education in Ukrainian pedagogical Universities has been determined.

**Keywords:** education, training of teachers of biology, content of education, professional training, methodical training, disciplines, curriculum.

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.* Євроінтеграційні прагнення України зумовлюють потребу в детальному вивченні соціально-економічних умов країн Європейського Союзу, зокрема стану їхньої освітньої галузі. У цьому контексті особливо цікавою є для нас Словаччина, яка близька до нас територіально, ментально та історично.

Сьогодні багато абітурієнтів вибирають навчання в університетах Словачької Республіки, яке є недорогим та якісним. Крім того, словацька мова дуже подібна до української. Саме тому дедалі більше українських випускників має на меті продовжити навчання за кордоном, наприклад у Польщі, Чехії чи Словаччині. Згідно із статистичними даними Centra vedecko-technických informácií SR серед іноземних студентів Словаччини 12 % становлять українці [1]. Їхня кількість з кожним роком зростає.

Така перспектива змушує викладачів вітчизняних закладів вищої освіти уважно проаналізувати наявні тенденції, вивчити перспективний досвід європейських країн і впроваджувати його у власній освітній діяльності. Особливо цінним буде зарубіжний досвід для вдоскона-

лення педагогічної освіти студентів, формування нової генерації вчителів для Нової української школи.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.* Сучасному стану вищої освіти Словачької Республіки присвячено дослідження С. Заскалети (тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі) [2], Т. Ключкович (професійна підготовка вчителів) [3], Т. Кристопчук (тенденції розвитку педагогічної освіти) [4], Г. Товканець (розвиток економічної освіти) [5], Н. Шумейко (іншомовна підготовка фахівців гуманітарного профілю) [6]. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів у словацьких університетах висвітлено в працях К. Біницької (вчителів початкової школи) [7], Л. Годунко (вчителів англійської мови) [8], В. Старости, М. Ганайової (учителів хімії) [9].

Проте на сьогодні недостатньо вивченою є проблема професійної підготовки майбутніх учителів біології в Словаччині. Варто виокремити лише публікацію М. Туленко (Mária Tulenková) про формування методичних компетенцій учителів біології [10]. У попередніх наших дослідженнях розкрито особливості методичної

підготовки майбутніх учителів біології як важливого складника професійної підготовки [11].

*Формування цілей статті (постановка завдання).* Метою статті є з'ясування особливостей професійної підготовки майбутніх учителів біології в університетах Словацької Республіки. Завдання дослідження: проаналізувати навчальні плани підготовки майбутніх учителів біології в університетах Словаччини, зіставити їх з навчальними планами вітчизняних університетів, визначити особливості підготовки майбутніх учителів біології в Словаччині порівняно із закладами вищої освіти України.

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.* У Словацькій Республіці професійну підготовку майбутніх учителів біології забезпечують державні заклади вищої освіти (Університет Коменського в Братиславі, Пряшівський університет, Трнавський університет, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях, Університет імені Костянтина Філософа в м. Нітра та ін.). Підготовка студентів на бакалаврському рівні відбувається 3 роки (6 семестрів, 180 кредитів), на магістерському – 2 роки (4 семестри, 120 кредитів).

В Університеті Коменського в Братиславі (Univerzita Komenského v Bratislave) готують бакалаврів та магістрів з біології (4.2.1. Biológia, в Україні – 091. Біологія) та окремо вчителів біології (1.1.1. Učiteľstvo akademických predmetov. Učiteľstvo Biológia, в Україні – 013. Середня освіта. Біологія).

Дисципліни цих двох освітніх програм суттєво відрізняються. Наприклад, бакалаври-біологи вивчають такі обов'язкові курси: загальна та неорганічна хімія, біологія клітини (цитологія), органічна хімія, зоологія, етологія, антропологія, біохімія, ботаніка, мікробіологія, вірусологія, еволюційна біологія, генетика, молекулярна біологія, фізіологія тварин, фізіологія рослин, екологія, математика для біологів.

Бакалаври – майбутні вчителі біології опановують морфологію рослин, ботаніку, цитологію та анатомію рослин, польовий курс з ботаніки, екологію, мікробіологію і вірусологію, зоологію, польовий курс з екології, основи анатомії і морфології тварин, польовий курс із зоології, основи фізіології рослин, молекулярну біологію, фізіологію тварин і людини, дидактику біології та виконують бакалаврську роботу. Вказані дисципліни подібні до дисциплін, які вивчають в українських університетах, проте є аж три польових курси для формування практичних умінь і навичок студентів.

До вибірових біологічних дисциплін віднесено семінар з ботаніки, протистологію, основи ентомології, біоетику, еволюційну біологію, основи етології комах, біостатистику, орнітологію, біогеографію, фенологію, охорону фауни, охорону рослин, паразитологію, хронобіологію, культивування та розмноження рослин, біорізноманіття, біологію розвитку, історію біологічних теорій. Крім цього, майбутнім учителям запропоновано такі вибірові дисципліни з геології: семінар із загальної геології, основи мінералогії та петрографії, розвиток природи, основи гідрогеології, основи екологічної геології, геологія Словаччини.

Освітня програма магістерського рівня передбачає вивчення таких обов'язкових дисциплін: дидактика біології, дидактика шкільних експериментів з біології, основи генетики, біологія людини, основи екосистемології, антропологія для педагогів, цифрові технології у навчанні біології, а також виконання дипломної роботи.

До вибірових дисциплін належать: екологія людини, біологія репродуктивного та пострепродуктивного віку, демекологія, молекулярна еволюція, аутоекологія тварин, етнічна антропологія, вступ до прикладної екології, зооенкологія, зоогеографія, гідрогеографія та екологія, спортивна антропологія, аналітична геохімія та ін. [12].

Гарантом бакалаврської та магістерської програм

підготовки вчителя біології є відома вчена-методист Катаріна Ушакова, авторка багатьох шкільних підручників з біології, збірників тестових завдань, численних наукових праць у галузі методики навчання біології, зокрема посібника «Основи дидактики біології» [13].

Методичну підготовку майбутніх учителів біології забезпечує кафедра дидактики природничих наук, педагогіки і психології такими обов'язковими дисциплінами, як «Дидактика біології» та педагогічна практика з біології для бакалаврів, «Дидактика біології», «Техніка і методика шкільних експериментів з біології» та педагогічна практика для магістрів [14].

Ще одним університетом, де готують майбутніх учителів біології, є Університет імені Костянтина Філософа в м. Нітра (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre).

Так, на факультеті природничих наук є можливість опанувати бакалаврську та магістерську освітню програму підготовки зі спеціальності «навчання предметів» («učiteľstvo predmetov») і самостійно обрати для себе два предмети (біологія, екологія, фізика, географія, хімія, інформатика, математика, економіка). Гарантом освітніх програм є Габрієла Петрова.

Також можна поєднати ці предмети з предметами інших факультетів університету: англійською мовою та літературою, естетичною освітою, етикою, французькою мовою та літературою, історією, музичним мистецтвом, релігійною освітою, німецькою мовою та літературою, педагогікою, психологією, російською мовою та літературою, словацькою мовою та літературою, іспанською мовою та літературою, італійською мовою та літературою, технологіями, фізкультурою, громадянською освітою, образотворчим мистецтвом, угорською мовою та літературою [15].

У контексті останніх змін у шкільній природничій освіті, впровадження нових інтегрованих курсів українським закладам вищої освіти варто було б перейняти досвід підготовки майбутніх учителів за двома спеціальностями.

Наведемо дисципліни, які викладають для майбутніх учителів біології на бакалаврському ступені:

– обов'язкові (анатомія і морфологія рослин, морфологія тварин, систематика ботаніки, систематика зоології, фізіологія тварин і людини, молекулярна біологія, фізіологія рослин, генетика, анатомія людини, педагогічна практика);

– вибірові (студентська наукова конференція, прикладна ентомологія, загальна біологія, польова практика, біологічна екскурсія, історія біології, мікроскопічна анатомія тварин і людини, методи біологічних досліджень).

Крім того, відбуваються семінари до бакалаврської роботи та проводиться її публічний захист.

Під час навчання в магістратурі передбачено такі курси:

– обов'язкові (загальна біотехнологія, вступ до землезнавства, дидактика біології, молекулярна генетика, педагогічна практика);

– вибірові (студентська наукова конференція, природознавство, вірусологія, методика проведення шкільних експериментів з біології, паразитологія, клінічна антропологія, керівництво біологічними дослідженнями, біологічна екскурсія, освітня діяльність).

Також організовують семінари до дипломної роботи, складають підсумковий іспит з біології і захищають дипломну роботу.

В Університеті Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach) на природничому факультеті готують учителів за подвійною спеціальністю «Učiteľstvo biológie v kombinácii»: біологія – географія, біологія – хімія, біологія – інформатика, біологія – психологія.

Наприклад, навчальний план освітньої програми бакалавра «Біологія – географія» містить такі блоки обов'язкових дисциплін:

– «Біологія» (цитологія, порівняльна морфологія тварин, гістологія, польові заняття з ботаніки, загальна ботаніка, фізіологія рослин, молекулярна біологія, польові заняття із зоології, генетика, фізіологія тварин, основи хімії, бакалаврська робота);

– «Географія»;

– «Іноземна мова» (англійська чи німецька).

Вибіркові дисципліни для майбутніх учителів поєднано в такі блоки:

– «Педагогіка» (педагогіка для міждисциплінарних досліджень, організаційні та законодавчі аспекти роботи школи, теорія освіти, альтернативна педагогіка, програмне забезпечення освітньої галузі);

– «Психологія» (психологія для міждисциплінарних досліджень, позитивна психологія, психологія повсякденного життя, запобігання вживання наркотиків серед студентів);

– «Соціальні науки» (цифрова грамотність студента, соціальний та політичний контекст освіти, вибрані розділи з філософії освіти, біологія дітей і підлітків).

Навчальним планом магістратури «Біологія – географія» охоплено такі блоки обов'язкових дисциплін:

– «Педагогіка і психологія» (педагогіка і дидактика для вчителів, психологія і педагогічна психологія для вчителів, основи спеціальної педагогіки, методологія психолого-педагогічних досліджень, психолого-педагогічна практика);

– «Біологія» (мікробіологія та основи вірусології, загальна екологія, дидактика біології, безперервна практика, дипломний проект);

– «Географія».

Вибіркові дисципліни представлені іншими блоками:

– «Педагогіка» (дослідницька педагогіка, створення текстових навчальних посібників, управління класом, сучасні дидактичні технології);

– «Психологія» (запобігання вживання наркотиків у роботі вчителя, риторика, освітнє консультування, психологія здоров'я);

– «Соціальні науки» («Словацька мова для вчителів», «Етика роботи вчителя», «Соціологія дітей та молоді»);

– «Біологія та дидактика біології» (етологія, зоогеографія, фітогеографія, студентська наукова конференція, активні форми навчання біології, шкільні експерименти та спостереження);

– «Географія» (географія культури, географія міста та ін.) [16].

Гарантом освітньої підпрограми «učiteľstvo akademických predmetov – biológia» (навчання академічних предметів – біологія) є Катаріна Клімакова. Варто відзначити навчальні посібники «Основи дидактики природознавства і біології» [17] та «Інноваційні методи навчання природознавства і біології» [18], які ефективно застосовують у підготовці майбутніх учителів біології.

В Університеті Матея Бела в Банській Бистриці (Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici) на кафедрі біології та екології факультету природничих наук готують учителів академічних предметів у таких поєднаннях: біологія – фізика, біологія – географія, біологія – хімія, біологія – математика, біологія – англійська мова та література, біологія – історія, біологія – французька мова та література, біологія – філософія, біологія – словацька мова та література.

Зокрема, в магістратурі передбачено вивчення таких цікавих біологічних дисциплін: біологія людини, екологія, теріологія, екосозологія, вибрані розділи з генетики, етології, історична біологія, закони в навколишньому середовищі, рослинні угруповання Словаччини, глобальні проблеми сучасності, біологічна екскурсія (до природничих музеїв), основи зоотерапії. Крім того, заплановано три дисципліни методичного спрямування – «Дидактика біології», а також «Сучасні тенденції у викладанні біології», «Шкільні біологічні експерименти та спостереження», які викладає Анна Петрашова [19].

У Пряшівському університеті в Пряшеві (Prešovská univerzita v Prešove) на кафедрі біології факультету гуманітарних та природничих наук забезпечують професійну підготовку майбутніх учителів за спеціальністю I.1.1 Učiteľstvo akademických predmetov – Biológia v kombinácii s druhým predmetom (біологія в комбінації з іншим предметом). У навчальних планах університету передбачено такі поєднання: навчання біології та географії, біології та фізики, біології та історії, біології та математики, біології та філософії, біології та англійської мови і літератури, біології та німецької мови і літератури, біології та російської мови і літератури, біології та словацької мови і літератури, біології та естетики, біології та етики, біології та громадянської освіти, біології та педагогіки, біології та технологій.

У контексті пропонованого дослідження особливо цікавим є поєднання «вчитель біології та української мови і літератури». Так, студенти, які здобувають ступінь бакалавра, вивчають низку біологічних, філологічних, психолого-педагогічних та інших дисциплін [20].

Методичну підготовку майбутніх учителів біології забезпечує М. Туленко (Mária Tulenková), яка викладає такі дисципліни, як «Дидактика біології», «Вибрані розділи з дидактики біології», «Екологічна освіта в початковій і середній школі», а також керує педагогічною практикою. Для кращого засвоєння матеріалу вчена опублікувала навчальний посібник «Дидактика біології» з двох, у якому детально розкрила зміст однойменної дисципліни [21; 22].

У наукових працях М. Туленкової висвітлено основні проблеми університетської підготовки учителів біології в Словаччій. Зокрема, автор визначає інші підходи у навчанні біології: пропонує дидактику дослідження замість дидактики прийомів, тобто впроваджувати активне навчання за рахунок власних відкриттів як ефективну альтернативу традиційним методам навчання [23].

Завершують навчання іспитом з біології та дидактики біології та захистом дипломної роботи.

*Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку.* У результаті аналізу освітніх програм та навчальних планів університетів Словаччини встановлено, що професійна підготовка майбутніх учителів біології відбувається на природничих та педагогічних факультетах низки університетів. Спеціальність «учитель академічних предметів (біологія)» може поєднуватися з другою спеціальністю. Серед поширених комбінувань – учитель біології та хімії, біології та географії, біології та англійської мови і літератури та навіть біології та української мови й літератури.

З'ясовано, що в навчальних планах підготовки вчителів біології передбачено викладання обов'язкових та вибіркових дисциплін, які в різних університетах можуть значно відрізнятися. Навчання студентів має практико-орієнтований характер, передбачає більше польових робіт та екскурсій, ніж в українських педагогічних університетах. На завершальному етапі навчання обов'язковим є захист дипломної роботи.

Викладачі словацьких університетів працюють над впровадженням новітніх підходів до навчання студентів, використанням інноваційних технологій навчання. Про серйозне ставлення до методичної підготовки майбутніх учителів біології свідчить наявність спеціалізованих кафедр з дидактики біології, які успішно функціонують в університетах Словаччини.

Досвід словацьких учених буде корисним для викладачів закладів вищої освіти України. Наприклад, у педагогічних університетах можна впровадити дисципліни за вибором або спецкурси, які викладають у словацьких університетах.

Перспективи подальших досліджень полягатимуть у вивченні досвіду професійної підготовки майбутніх учителів біології в університетах інших європейських

держав.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. *Centrum vedecko-technických informácií SR*. URL: <http://www.cvtisr.sk/>
2. Заскалета С. Г. Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2015. 40 с.
3. Ключкович Т. В. Професійна підготовка вчителів у Словаччині (на прикладі Пряшівського університету). *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2015. Вип. 36. С. 81–85.
4. Кристопчук Т. С. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 39 с.
5. Товканець Г. В. Розвиток економічної освіти у вищій школі Чехії і Словаччини у ХХ столітті: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2014. 46 с.
6. Шумейко Н. В. Розвиток системи іншомовної університетської підготовки фахівців гуманітарного профілю на землях Словаччини в історичній ретроспективі. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія: Педагогіка та психологія. 2016. Вип. 1. С. 163–166.
7. Біницька К. Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи. *Педагогічний дискурс*. 2016. Вип. 21. С. 15–19.
8. Годунко Л. В. Сучасні досягнення у формуванні змісту підготовки вчителя іноземних мов для початкової школи у європейських країнах. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2015. Вип. 11. С. 27–31.
9. Староста В., Ганайова М., Староста В. Деякі аспекти підготовки майбутніх учителів хімії в Словацькій Республіці. *Актуальні питання підготовки майбутнього вчителя хімії: теорія і практика: збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*. Вінниця: ТОВ «Нілдан-ЛТД». 2015. С. 42–43.
10. Туленко М. Формування методичних компетенцій вчителів: здатність до вибору та використання методів навчання. *Електронний збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти*. 2011. Вип. 2. URL: [http://www.zoippo.zp.ua/pages/el\\_gurnal/pages/vip3.html](http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip3.html)
11. Грицай Н. Б. Методична підготовка майбутніх учителів біології в університетах Чехії та Словаччини. *Science and Education a New Dimension*. Budapest, 2015. Issue: 59. III (30). P. 39–42.
12. *Univerzita Komenského v Bratislave*. URL: <https://uniba.sk/>
13. Ušáková K. *Základy didaktiky biológie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1990. 172 s.
14. Грицай Н. Б. Теорія і практика методичної підготовки майбутніх учителів біології: монографія. Рівне: О. Зень, 2016. 440 с.
15. *Fakulta prírodných vied Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre*. URL: <https://www.fpv.ukf.sk/sk/>
16. *Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*. *Študijný plán*. URL: <https://ais2.upjs.sk/repo2/repository/default/ais/studijneplany/>
17. Dorko J., Kimáková K. *Základy didaktiky prírodopisu a biológie*. Košice: Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. 1990. 300 s.
18. Kimáková K., Dunayová D., Luczyová P. *Inovačné metódy vo vyučovaní prírodopisu a biológie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 2001. 76 s.
19. *Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici*. URL: <https://www.umb.sk/>
20. *Prešovská univerzita v Prešove*. *Modulárny Akademický Informačný Systém MAIS*. URL: <https://student.unipo.sk/maisportal/studijneProgramy/mais>
21. Tulenková M. *Didaktika biológie I*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 2006. 155 s.
22. Tulenková M. *Didaktika biológie II*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 2006. 118 s.
23. Tulenková M. *Iné prístupy vo vyučovaní biológie didaktika bádania proti didaktike prijímania*. *Pedagogické rozhľady*. 2005. No 2. S. 10–14.

UDC 37. 02

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРАНОТО ОБУЧЕНИЕ КАТО ОБРАЗОВАТЕЛНА  
И ПОВЕДЕНЧЕСКА ПАРАДИГМА

© 2019

Клишков Георги Тодоров, главен асистент, PhD

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

(4000, България, Пловдив, „Цар Асен“ № 24, e-mail: starcom2@abv.bg)

**Анотация.** Личностно-ориентираното обучение в условията на новата образователна парадигма в България (считано като начало от 2017/18 година) значително промени своята както дидактическа и психолого-социална същност, а така също и възможностите си да се интегрира с различни модели и поведенчески постановки. Постигането на тясно поведенческо сътрудничество между учител и ученици улеснява като ново качество ефективния процес на обучение и възпитание. В сферата на тясно специализираното технологично обучение личностно-ориентираното взаимодействие между тези два субекта намира своето по-категорично отражение в новите системни действия, които много често излизат извън чисто предметното си приложение в образователната практика на отделните училищни степени. Ролята на учителя е много комплексна, отразяваща цялото разнообразие от поведенчески прийоми, методи, похвати. Ученикът от своя страна има поведенческа свобода при избор на един или друг модел на персонализирано поведение, проявяващо се в условията на организационно-технологичната среда на технологичното обучение. Класическата форма за реализиране на личностно-ориентирано по характер обучение вече не отговаря на новите, по-високи изисквания и към дейността на учителя и към действията на ученика. В тази връзка исторически детерминирания анализ на термина и система личностно-ориентирано обучение е от съществено значение за теорията и практиката на технологичното обучение. Повечето съвременни автори отдават голямо значение на ролята и мястото на формиращата се емпатия. Въпреки, че емпатията е строго индивидуална съществуват възможности, тя да се прояви активно и по отношение на дейностите, в които учениците се включват в процеса на технологично обучение.

**Ключови думи:** личностно-ориентирано обучение, процес на въвеждане, поведение, разграничения, функции, особености, значение, специфика, трудности

PERSON-ORIENTED LEARNING AS AN EDUCATIONAL  
AND BEHAVIORAL PARADIGM

© 2019

Klinkov Georgi Todorov, chief assistant, PhD

Plovdiv University „Paisii Hilendarski“

(Plovdiv, Bulgaria, str. „Tzar Asen“ № 24, e-mail: starcom2@abv.bg)

**Abstract.** Personally-oriented learning in the context of the new educational paradigm in Bulgaria (as of the beginning of 2017/18) has significantly changed its didactic and psychological-social nature as well as its ability to integrate with different models and behaviors. Achieving a close behavioral co-operation between teacher and pupils facilitates as a new quality the effective process of education and training. In the field of highly specialized technological training, the personality-oriented interaction between these two subjects finds its more categorical reflection in the new systemic actions that very often come beyond its purely practical application in the educational practice of individual grades. The role of the teacher is very complex, reflecting the whole variety of behavioral methods, methods, techniques. The student, on his part, has a behavioral freedom in choosing one or another model of personalized behavior, manifested in the conditions of the technological and technological training environment. The classical form of realization of person-oriented learning no longer responds to the new, higher requirements both to the activity of the teacher and to the actions of the student. In this connection, the historically determined analysis of the term and system of person-oriented learning is essential about the theory and practice of technology training. Most contemporary authors attach great importance to the role and place of the empathy that is formed. Although empathy is strictly individual, there are possibilities for it to manifest itself actively and in terms of the activities in which students are involved in the process of technology training.

**Keywords:** person-oriented learning, process of introduction, behavior, distinctions, functions, peculiarities, meaning, specifics, difficulties

В условията на новият учебен предмет, наречен „Технологии и предприемачество“, който става неразделна част от образователната реалност в България след 2016 година така добре познатото личностно-ориентирано обучение постепенно придобива нови качествени и количествени измерения.

Ако се разгледа личностно-ориентираното обучение, независимо от предметната област, която презентира следва да се започне с това, че терминът „личностно-ориентирано“ (PERSONALITY-CENTERED EDUCATION) се използва за първи път от психолога и педагога на хуманистичното направление Карл Роджърс.

На пръв поглед може да се отчете, че е абсурдна връзката между ефективната педагогическа наука и успешната психотерапия.

На пръв поглед това е така, но това което променя същността на изграждащия се конструкт е факта, че в процеса на взаимодействие между хората се формира (според други автори се прокрадва) особена нотка на емпатия.

Именно склонността на единия субект да съпреживява, да прониква в света на другия стои в личностно ориентираното обучение.

Остава открит въпроса, ако предметното обучение

реализира категорична диада от типа Учител-ученик и тя се трансформира от субект-обектни отношения в субект-субектни отношения на базата на нормативната равно поставеност, защо на учителя например ще му е нужно да съпреживява вътрешните трудности на учениците.

И обратно защо учениците следва да проявяват емпатийност по отношение ниската степен на справяне на учителя с преките му преподавателски и поведенчески действия.

Отворения характер на тези въпроси довежда до това, че в основния модел на представяне на личностно ориентирания подход се откриват приложни по характер проблеми, на които конструирания от Георги Клишков, като част от проект за дисертация дидактически подход за технологично обучение е в състояние да даде отговори.

Съвременният учител не е консултативен психолог по природа, но следва все пак в границите на горните доводи да отчита следните особености на обучение, което е ориентирано към развитие личността на ученика в границите не съответната предметна област, свързана с технологиите и предприемачество:

1) Вярна и обективна оценка и необходима корекция

на психологическите състояния в течение на провеждане на цялото практическо занятие-емоционални: радост, досада, веселие, еуфоричност и интелектуалните, свързани с учебната техническа задача и процесите на нейното реализиране-съмнение, съсредоточеност, способност и склонност за коопериране на личностните мотиви и усилия с тези на екипа, групата, колектива.

2) Поддържане на високо ниво (степен) на трудова и поведенческа (организационно-технологична) мотивация посредством насочването на съответния мотив към конкретната образователна цел, която се решава с интегрираната посредством нея учебна задача.

3) Извеждане и използване на субективния опит на ученика във връзка с предложената тема; предлагане на ново научно знание, което да е в състояние да отчете психолого-педагогическата характеристика на групата, към която се числи съответния ученик (вече сформирани; променена от учителя; променена от обстоятелствата и особеностите на учебната задача; наложила се като релация на организационно-технологичен стандарт, който се налага и от двете страни).

Ясно изразения, активен комуникативен стил на провеждане (реализиране) на личностно-ориентираното обучение, независимо от неговия предметен характер дава сравнително основание съвременните му прояви да се крият в технологията „обучение в сътрудничество“.

За целите на диагностичното изследване и необходимостта да се интерпретира разработения Георги Клинков и апробиран в учебната практика дидактически подход за технологично обучение, който да залага и на организационно-поведенческата парадигма е необходимо да се анонсира, че „...обучението в сътрудничество, обучението в малки групи се използва и се решава като педагогическа задача от много отдавна“.

Въпреки, че реални изследвания се откриват несистематизирани и те са методически непотвърдени от практиката още през 20-те години ХХ век, следва да се отчете факта, че подобно развитие на идеята се отчита като активно присъстващо явление едва в края на 70-е години на ХХ век.

Обучението в сътрудничество в полето на педагогиката се приема като най-успешната алтернатива на традиционното обучение.

Следва да се приеме като непотвърден от практиката опит за въвеждане на редица поведенчески модели за обучение, ориентирано към личностите на учителя и ученика в дидактическата и развиваща парадигма на личностно ориентирания подход в „авторските системи на Р. Щайнер“; в „постановката за опорните сигнали на Ф. Шаталова“; в „изпреварващото действие“, зад което застава С. Н. Лисенкова. Тези концепции и теоретични постановки не отразяват в пълнота възможностите за конструиране на времеви модел на дидактически подход за технологично обучение поради „незадоволителната педагогизация на средата“, в която се извършва толкова специфично, предметно обучение.

Необходимостта от извеждане на преден план на ролята и мястото на компетентностната стратегия в училище прави реално и възможно използването на редица верифицирани модели, в чиито парадигми доминират възприетите от Георги Клинков в хода на емпиричния анализ на проблема, заложен в статията на две технологични структури: еднородна дейност и групова изява; екипна технологична работа, характерни за специализираното обучение в труд (като система от рационални действия).

#### 1. Student Team Learning (обучение в команда).

Този метод на обучение в сътрудничество е разработен в Университета Джон Хопкинс.

Голяма част от съвременните методи за обучение в сътрудничество в крайните си са варианти използват частично или изцяло идеологията на този метод.

Технологичното обучение е изключително благодатна от методическа и инструментална гледна точка среда

за да се реализира основната парадигма на обучението в сътрудничество, а именно изграждането и реализирането на „груповите цели“.

Всяко група в процеса на своето сформирание, допълване и изменение, посредством изграждащите я членове е заинтересувана нормативната информация да се усвои от всички членове по оптимален, стандартен за тази предметна област начин, за да се улесни в максимална степен регулаторната функция на учителя в границите на обособеното педагогическо общуване.

От методическа гледна точка е необходимо да се разграничи поведенческият модел от типа „команда“ от операционното действие „инструкция“.

В полето на технологичното обучение операционното действие „инструкция“ има ясна методическа функция, проявяваща се посредством: ...реализиране на целенасочена, производствена дейност, която следва да отговори на налични, променени, коригирани нормативни стандарти“ [15].

В базовия модел на „командната стратегия“, разглеждана като вариант на обучението в сътрудничество, което е релация на личностно ориентираното обучение са разработени 4 оптимизирани варианта STL (работа в команда):

Първите два варианта могат да се използват към всеки един учебен предмет и всяка училищна степен.

А) Командното обучение се планира да се провежда в малки групи-команди (Student Teams – Achievement Division, or STAD), а така също обучение в команди на основата на въвеждането в учебната практика на съревнователен принцип (Teams-Games-Tournament, or TGT).

Другите варианти в по-голяма степен са предназначени за конкретния предмет и особено зависят от конкретната възраст: индивидуализация на обучението в командата (Team Assisted Individualization, or TAI), например за уроците по технологии 2 – 4 клас [Cooperative Integrated Technology and Work, or CITW] [6].

Б) Обучението в команда е удачна форма за провеждането на технологичното обучение, поради факта, че в парадигмата на тази личностно-ориентирано обучение изключително се разчита на приетите от учителя и учениците точни правила и стандарти, които до известна степен унифицират специфичното педагогическо общуване между тях.

В) Създават се компактни малки групи, които най-често са изградени от 4 ученика (момчета и момичета с различно ниво на обученост).

Учителят обяснява новия материал, като се акцентува на тези негови страни, които могат имплицитно да се свържат с предварителните знания на учениците или с техния еталонизиран предишен опит.

Г) На принципа на ротацията в групата се „формира ориентировъчната основа на действията“. На групата се дава определена учебна задача с техническо условие, дават се необходимите опорни ориентири, които са предимно свързани със социалния опит на учениците, свързан с труда.

Решението на задачата може да се изпълни на базата на „отделени технологични части“ (всеки ученик е ангажиран строго със своята част).

Или на базата на „размяна на местата“ се извършва решение на всяко едно следващо условие от ученика, който до момента не е участвал, независимо дали е силен или слаб като поведенческа релация.

Д) Обучението в команда на базата на тази методическа постановка дава възможност да се развие организационно-технологичната структура. Поради факта, че в подобна група от 4 ученика може да попаднат ученици, които имат високо ниво на познавателна активност и подготовка, но да разполагат с необходимата технологична компетентност, сърчност и организираност.

2. Професор Елиос Арънсън разработва поредния подход, реализиращ стратегията за педагогическо сътрудничество.

За целта се изграждат групи от ученици, които на брой са 6 за да работят над учебното съдържание, което е раздробено на фрагменти (логически или смислови блокове).

Всеки един ученик е ангажиран със своят фрагмент от общия технически проблем. След като намери необходимата му информация и генерира решението се събират всички тези ученици от отделните групи, които решават подобен фрагмент за да обменят опита си като експерти и за да стигнат до крайното решение.

Груповата стратегия на Е. Арънсън също е много удачна за използване в учебната практика на технологичното обучение, защото дава възможност на учителя да диференцира инвариантните условия на учебната задача с техническо условие и да я генерира за всеки един член на малка група по еднакъв, общ, стандартен начин [1].

3. През 1987 година в университета в щата Минесота започва разработването на метод за обучение в сътрудничество, известен като „Да се учим заедно“ (*Learning Together*).

Като добра теоретична и приложна практика този модел е разработен от двама автори, търсещи реализацията на една и съща цел в лицето на Дейвид Джонсън и Роджър Джонсън.

Независимо от предметната област, в която модела става приложим класът се подразделя на разнородни (според нивото на обученост) групи от 3 – 5 ученика.

Всяка една група получава строго формулирана задача с технически характер, която се явява своеобразно подусловие на основната задача, над която работи целия клас.

По този начин в границите на активен, непрекъснат между групов контакт се усвоява по-оптимално учебното съдържание.

В конкретния случай учителя има контролиращи функции, които се осъществяват по дискретен начин.

Множеството от съвременните теоретични постановки и гледища поставят в основата на едно наистина ефективно личностно-ориентирано обучение „спецификата на образователната среда“ [7-14]

Тя следва да притежава качествата: динамичност, вариативност, гъвкавост. Технологичното обучение в отделните училищни степени реализира организационно-технологична среда, която притежава тези качества и се проявява така в границите на отделните училищни степени [5].

В тази си функция учителя не дава съвети, не провежда терапия, която много от класиците на „учителния коучинг“ развиват като основна функция. Учител с подобна карма, работи с учениците посредством „мотивацията“. Задава на ученика работен темп и вектор на движение, планира в перспектива съвместни общи стъпки, удовлетворяващи и двете страни в процеса на непрекъснатото обучение [3].

Голяма част от примерните модели, методи и похвати за апробиране на дидактическия подход за личностно-ориентирано обучение в процеса на технологичната подготовка са отражение на Норвежкия опит в това отношение.

Първото реално и фиксирано използване на коучинг в процеса на предметно обучение в Норвегия е от 2002 година. Автор на адаптирания към Норвежката образователна система модел е Ян-Георг Кристиянсен-майстор-коуч, преподаващ коучинг в Ериксонския университет в Нордиг. Своята идея и принципи на коучинг обучението той реализира в гимназията Улерн в окръг Аскен [16, с. 60].

През 2001 година реномето и показателите на гимназията са били толкова ниски, че в нея в този момент са се обучавали от 30 на брой учители само 9 ученика (преподавателския норматив в Норвегия регламентира 1 учител следва да обучава и възпитава 70 ученика). Министерството на образованието на Норвегия решава Балканско научно обозрение. 2019. Т. 3. № 1(3)

преди да закрие официално училището да направи последен опит с прилагане на иновативната система на Ян-Георг Кристиянсен. Беседите с учителите, директора, общинските власти и родителите довеждат до въвеждането на коучинга в обучението на учениците, като през 2005 година гимназията в Улерн печели националния приз за най-успешно средно учебно заведение [17, с. 182].

През 2006 година този експеримент бил проведен и в гимназията в Волен, в резултат на което тя става най-доброто средно училище измежду 150 подобни училища в Норвегия [4].

Логиката на коучинга е подчинена на основната задача- „да поддържа у учениците увереност в собствените сили и да развие у тях на адекватна самооценка“. Особено място се отделя на реализирането на така наречените „междинни резултати от коучинг обучението“. Учителят в ролята си на коуч следва непрекъснато с помощта на учениците да извършва текущ мониторинг на степента и характера на изпълнение на поставените персонални и групови задачи. В резултат на което ученикът следва да приема своите грешки и пропуски не като провал, а като придобиването на ценен опит, който му помага да продължи напред [2, с. 46 – 49].

#### СПИСЪК НА ЛИТЕРАТУРА:

1. Елиот Аронсон. Введение в социална психология, част 7- борба со стереотипами. <https://sushchikh.livejournal.com/74905.html>
2. Зырянова Н. М. Коучинг в обучении подростков // Вестник практической психологии образования. 2004. № 1. С. 46 – 49.
3. Коучинг. Правила и инструменты. <https://malikspace.com/blog/kouching-po-amerikanski-pravila-i-instrumenty/>
4. Коучинговий подход в обучені старшокласників в Норвегії. <https://coachingineducation.ru/kouchingoviy-podxod-v-obuchenii-starshklassnikov/>.
5. Личностно-ориентированное обучение. <https://ozlib.com/800779/psdihologiya/lichno orientirovanoe fbuchenie>
6. Технология обучения в сотрудничестве. [https://studopedia.ru/19\\_98637\\_ lekartvennie-formi-dlya-in-ekstsiy.html](https://studopedia.ru/19_98637_ lekartvennie-formi-dlya-in-ekstsiy.html)
7. Лепешикина А.Б. Психолого-педагогические условия личностно-ориентированной подготовки студентов колледжа к профессиональной экономико-управленческой деятельности // Исследования в педагогике и психологии. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 72-75.
8. Хохленкова Л.А. Личностно-ориентированный подход в обучении иноязычной монолингвальной речи будущих специалистов в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 231-234.
9. Сундеева Л.А. Личностно-ориентированное обучение как условие формирования профессиональной компетентности бакалавров психолого-педагогического направления // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 33-35.
10. Linkov A.Y., Klinkov G.T. Person-oriented learning based on its sociological derivation // Научен вектор на Балканите. 2018. № 1. С. 5-7.
11. Николаева Е.А. Учет модальностей восприятия младших школьников с общим недоразвитием речи при организации личностно ориентированного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 135-138.
12. Смирнова Е.В. Аспекты личностно-ориентированного обучения при использовании средств икт в образовательном процессе по иностранному языку // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 33-37.
13. Данилов Д.А., Корнилова А.Г., Корнилов Ю.В. Личностно-профессиональная подготовка студента к педагогической деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 97-100.
14. Khomych L.O., Kovalenko O.H. Features of self-attitude of seniors with different levels of education // Хуманитарни Балкански изследвания. 2018. № 1. С. 17-20.
15. Command vs instruction-What's the difference? <https://wikidiff.com/command/instruction>
16. Kristiansen J. G. Coaching i skolen – personlig veiledning (Коучинг в школах – личный гуд). Pedlex, 2005. 60 sider.
17. Kristiansen J. G. Profesjonelle dialoger. Coaching og relasjonskompetanse i skolen (Профессиональные диалоги – Коучинг и построение отношений в школе). Universitetsforlaget, 2008. 182 sider.

UDC 37

## ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ: ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО Я. А. КОМЕНСКОГО И СОВРЕМЕННОСТЬ

© 2019

**Коберник Александр Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогике и образовательного менеджмента

**Ткачук Лариса Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогике и образовательного менеджмента

*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины  
(20308, Украина, Умань, улица Садовая, 28, e-mail: larysa.tkachuk.2011@gmail.com)*

**Аннотация.** В статье на основе анализа и сравнения современных научных источников и работ Яна Амоса Коменского рассматриваются философско-педагогические идеи выдающегося педагога о смысле и назначении образования. Отмечено, что на современном этапе развития педагогической науки и практики мы еще не полностью проникли в глубину сущности философско-педагогических взглядов этого педагога, которые и поныне считаются основополагающими для обоснования проблем дидактического характера. Констатируется, что философско-педагогические идеи выдающегося педагога находят свое отражение в действующих образовательных документах (Концепция «Новая украинская школа») и в практике образования в Украине: идея улучшения мира, образование как индикатор уровня развития общества, значимость внешней и внутренней свободы для духовного развития человека, умение жить и действовать в условиях позитивной свободы, приоритетность принципа природосообразности, индивидуальный подход к каждому ребенку, радость от открытия нового и от самопознания. Определяются тенденции и перспективы развития образовательной среды на идеях компетентного подхода. Отмечается, что рецепция идей Я. А. Коменского, их новое прочтение и осмысление могут стать эффективным источником энергии педагогического разума, стимулируя его способность к самообновлению в современных сложных и противоречивых реалиях.

**Ключевые слова:** Ян Амос Коменский, Великая дидактика, образование, школа, путь света, свобода, радость познания, индивидуальный подход, инклюзивное образование, компетентный подход, реформа школы.

## VIEWS INTO THE FUTURE: YA. A. KOMENSKY'S PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL CREATIVITY AND MODERNISM

© 2019

**Kobernyk Oleksandr Mykolayovych**, doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Educational Management

**Tkachuk Larysa Vasilevna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management

*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University  
(20308, Ukraine, Uman, Sadova street, 28, e-mail: larysa.tkachuk.2011@gmail.com)*

**Abstract.** In the article, based on the analysis and comparison of Jan Amos Komensky's works and modern scientific sources, the philosophical and pedagogical ideas of the outstanding teacher concerning the meaning and purpose of education have been considered. It has been noted that at the current level of pedagogical science and practice development, we have not yet completely penetrated into the depths of the essence of this teacher's philosophical and pedagogical views, which until now are considered fundamental to substantiating the problems of didactic nature. It has been stated that the outstanding teacher's philosophical and pedagogical ideas find their expression in the existing educational documents (Concept «New Ukrainian School») and in the practice of the educational branch in Ukraine. They are the idea of improving the world; education as an indicator of the level of society development; the significance of external and internal freedom for a person's spiritual development; the ability to live and act in conditions of positive freedom; the priority of the principle of nature conformity; the individual approach to each child, the joy of the discovery of the new and self-knowledge. The tendencies and perspectives of the educational environment development on the ideas of the competent approach have been determined. It is noted that the reception of Ya. A. Komensky's ideas, their new reading and comprehension can become an effective source of nutrition for the pedagogical mind, stimulating its ability to self-renewal in modern complex and contradictory realities.

**Keywords:** Jan Amos Komensky, Great didactics, education, school, way of light, freedom, joy of cognition, individual approach, inclusive education, competence approach, school reform.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Ныне в Украине, как и во многих развитых странах мира, остро стоит вопрос о реформе школы, ведутся дискуссии по определению тех жизненных условий, в которых становится возможной реализация качественного и современного образования и успешное функционирование его институтов. Поиском ответов на эти вопросы способствует экскурс в историю философско-педагогических идей, которые приобретают новое звучание в современных социокультурных условиях. Ведь, как в свое время утверждал В. Вернадский, нет современности без прошлого и будущее тоже определяется событиями и фактами, рожденными в историческом процессе. Идеи прошлого явно или косвенно влияют на современность, сохраняются в ней самой, составляют ее основу, служат почвой, на которой «расцветают» (или наоборот, «увядают») современные идеи. Ведь каждое поколение исследователей, – писал ученый, – ищет и находит в истории науки отражение научных течений своего времени. Двигаясь вперед, наука не только создает новое, но и, безусловно, переоценивает старое, пережитое [1, с. 66].

Бесспорно, история – это интерпретация прошлого ради будущего, в котором прогрессивная педагогическая общественность, ученые, учителя-практики, организаторы образования во все времена искали ответы на актуальные вопросы педагогической науки и практики, надеясь открыть секреты будущего успеха.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Неоценимым вкладом в мировую педагогическую науку является педагогическое творчество Яна Амоса Коменского (1592–1670), которое, по выражению известного педагога-историковеда Д. Лордкипанидзе является «обще-человеческим явлением» [2]. По мнению К. Раумера «педагогический идеал Коменского настолько совершенен и полон, что все новейшие усовершенствования воспитания еще далеко не осуществляют его» [3]. Того же мнения о Коменском К. Шмидт [4]. Педагог-методисту С. Миропольскому принадлежит следующее высказывание: «Изучая труды Я. Коменского, мы не только находили у него те свежие педагогические идеи,



которыми живет современный мир, но и проблемы, решение которых принадлежит будущему». Он отмечал, что Я. Коменский не только содержит в себе Франка, Базедова и Песталоцци, элементы исторического развития педагогики, он содержит в себе глубокие основания и для дальнейшего будущего развития педагогической науки [5, с. 117–118].

Ныне, в условиях глобализации, когда возникла необходимость интегрирования отечественной педагогики с прогрессивными идеями мировой педагогической мысли, в частности европейской, существует ряд суждений, отчасти критических, иногда спорных, о реализации философско-педагогических взглядов Я. А. Коменского в современной средней и высшей школе. Обратимся к отдельным из них.

Так, П. Сикорский, акцентируя на преимуществах классно-урочной системы: четкая организованность и упорядоченность учебной работы, организующая роль педагога, экономичность обучения, выделяет, на его взгляд, и ряд недостатков: ограниченность возможностей индивидуального подхода, ориентация на «среднего» ученика, работа над единой для всех темой, преимущественно вербальный (словесный) характер деятельности, искусственность в распределении всех занятий на 40–45 минутные отрезки и т. д. [6, с. 81].

Б. Наумов, отмечая, что развитие системы образования в Украине на уровне мировых стандартов требует принципиально новых решений, считает, что классно-урочная организация педагогической деятельности изживает себя, поскольку она приводит к чрезмерной нагрузке учеников только познавательной деятельностью в ущерб целостному развитию личности; к ухудшению здоровья большинства школьников (только 10–15 % выпускников учреждений общего среднего образования здоровы); к разрыву обучения и воспитания, что приводит к интеллектуальному потребительству в ущерб морали; к крайне неудовлетворительной организации воспитательного процесса и как результат, к резкому возрастанию преступности среди школьников; к слабой связи школы с жизнью (возникновение учебных заведений типа «школа-обучение» с односторонним словесным воздействием на школьников, когда от них требуется только сидеть за партами и слушать монолог учителя и т. д. [7, с. 7–8].

А. Фурман, характеризуя проблемное поле современной педагогики, отмечает, что она до сих пор ориентирована на эгалитарную образовательную модель, сформулированную и практически аргументированную Я. Коменским: создать в организованном групповом обучении равные возможности для всех. Таким образом, выдающимся ученым не только спроектирована школа как социальный институт, который четко транслирует знания и опыт от поколения к поколению, но и создана своеобразная надстройка системы образования – педагогическая наука, которая до сих пор научно обеспечивает на постсоветских общественных пространствах эгалитарно ориентированную среднюю и высшую школу, которым не нужна, констатирует А. Фурман, психология как наука (она значима для высокоэлитарного образования). И если, по его мнению, будущих учителей обучают учитывать индивидуальные особенности учащихся, то только лишь для того, чтобы ни один из учеников не выходил в своем поведении и собственных поступках за пределы общепринятых социальных норм, то есть не отличался незаурядностью, уникальностью, индивидуально-психологическим портретом. Отсюда понятно, утверждает А. Фурман, почему в американских учреждениях высшего образования и в американской научной стратификации нет такой дисциплины как «научная педагогика», а есть психология в ее различных ответвлениях (общая, социальная, дифференциальная, педагогическая, возрастная и т. п.) [8, с. 32].

М. Мкртчян, критически осмысливая ассоциации современной дидактики с дидактикой Коменского, считает Балканско научно обозрение. 2019. Т. 3. № 1(3)

ет, что в ней отсутствуют теоретические знания. Кроме того, отмечая, что позиции Коменского сводились к тому, как должен работать учитель, чтобы в каждый момент в учебной группе была соблюдена однородность, ученый отмечает, что нынешняя ситуация, и на уровне ценностей, и на уровне потребностей требует совершенно иного подхода, другого концептуального обобщения – как сохранить в учебной группе разнообразие: как сделать так, чтобы осуществляя индивидуальный подход, учитывая индивидуальные особенности, обращая внимание на индивидуальные образовательные потребности, не утратить разнообразия [9, с. 45].

С точки зрения В. Розина классическая модель образования ныне фактически исчерпала себя и уже не отвечает требованиям, предъявляемым к ней современным обществом и производством, что предполагает, по его мнению, необходимость поисков нового комплекса педагогических и философских идей, создающих основу для современных школ [10, с. 8]. В противовес ему А. Огурцов, наоборот, считает, что классическую парадигму образования, которая сложилась на основе трудов Я. Коменского, трудно и практически невозможно разрушить, поскольку она обеспечила успехи европейской культуры и цивилизации. По его мнению – это достижение мировой цивилизации, тот необходимый инвариантный уровень, на основе которого основывается все дальнейшее образование, и разрушить эту систему образования – означает разрушить ее фундамент [11, с. 18].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Представленные выше взгляды побуждают к поиску истины. Целью статьи является выяснение истинной сущности положений, на основе которых основывается дидактическая система Яна Амоса Коменского.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Без преувеличения можно утверждать, что Я. Коменский, исходя из общечеловеческого понимания назначения и основных задач образования и воспитания, предсказал основные тенденции развития европейской философии образования. Его пансофические идеи во многом созвучны современным конструктам общества знаний, основные принципы существования которого напоминают положения «Великой дидактики» и созвучны метафорике пансофической школы. Образование, в понимании Коменского, является индикатором уровня развития общества: ведь образованные народы, по его мнению, пытаются преодолеть лень и нищету, в то время как у варваров существуют «целые полки ленивых людей» [12, с. 11]. В этой связи заслуживают внимания и некоторые особенности рецепции общих дидактических принципов и установок Коменского. Так, в «Великой дидактике» [13], «Пансофической школе» [14] говорится прежде всего об искусстве учения и обучения, которые не являются самоцелью, а подчинены задаче улучшения мира через умение приобретать и применять «свет мудрости».

Нам импонирует мнение ученых, которые обращают внимание на то, что внутренняя форма украинского слова «образование» – «освіта» включает в себя семантику света, и является постоянным напоминанием о «пути света» – основополагающей идее выдающегося педагога и его последователей. Оно созвучно идеям и принципам «Великой дидактики» Я. Коменского, поскольку указывает на то, что процессы обучения и воспитания должны нести свет и радость, а значит, учитывать потребности и возможности ребенка. Это требование является актуальным и для современной школы. Попутно отметим, что в XXI веке в Украине осуществляются попытки фундации «Освітології» как «научного направления интегрированного исследования сферы образования», где также сохраняется указанная метафорика [15, с. 195–197].

Как образно отмечает в своих философских исследованиях М. Култаева, Я. Коменский усовершенствовал, а отчасти и изобрел, орудия труда, необходимые для из-

готовления «нового человека», которые затем применялись по своему усмотрению многочисленными современными антропотехниками, которые не всегда руководствовались в своих действиях установками христианской этики и этики ответственности [16]. Сочетание «пути света» с инструментальными технологиями формирования человека, по мнению ученой, таит в себе непрогнозируемые последствия. Так, в частности, она ссылается на Петера Слотердайка, который видит в них симптоматику «педагогической апокалиптики» и трансформации «пути света в путь школы», что в современных социокультурных контекстах, как он считает, грозит цивилизационным коллапсом [17, с. 553–554].

Возвращаясь к философско-педагогическим идеям Я. Коменского, выясним вопрос, что следует понимать под выражением «учиться всего» в его интерпретации. Пансофическая школа (*schola pansophica*) как школа всеобщей мудрости, по его замыслу, должна была стать «мастерской гуманности», доступной всем, где «учат всем предметам, которые нужны для настоящей и будущей жизни, и к тому же – во всей их полноте» [14, с. 45]. Я. Коменский обосновывает сущность тезиса – «в чем заключается все, чему нужно учить и учиться в школах»: «... необходимо заботиться ... научить распознавать основы, свойства и цели важнейшего из всего, что существует и происходит, чтобы в этом мире не встретилось им ничего, о чем бы они не могли составить хотя бы скромного представления и чем они не могли бы воспользоваться для определенной цели разумно, без вредной ошибки» [18, с. 88]. Отметим, что этот тезис во всей своей полноте созвучен новейшим обоснованиям необходимости реализации компетентного подхода в обучении, и, следовательно, требует нового глубокого и вдумчивого прочтения в контекстах настоящего, а также побуждает к созданию межпредметных циклов в школах, которые будут отвечать современным общественным реалиям и запросам постиндустриальной эпохи.

Чем же выступает «Все» в репрезентациях Коменского? Давая совет ученым, церковникам, властям Европы, Коменский обосновывает необходимость «всеобщего пробуждения», «всеобщего просвещения», «всеобщего упорядочения мира», «пампедии – как культуры разума», «панглотии – всеобщей культуры речи», «панортосии – всеобщего преобразования» [19, с. 287]. Заслуживает пристального внимания замечание М. Култаевой, что немецкий перевод этих основных понятий, которыми оперирует Коменский, несколько отличается от российского и украинского (сделанного с русского). Так, *Pampaedia* в немецком переводе с чешского – это *Aller-ziehung* (всевопитание), что предусматривает формирование средствами воспитания универсальной культуры для всего человеческого рода (*cultura universalis*). *Panglottia* немецкими авторами переводится как *Allsprachlehre* (учение о всеязыке), *Panorthosia* – *Allverhaltenslehre* (общее учение о правилах поведения). М. Култаева отмечает, что русский перевод и соответственно – калька с него – украинский, не отражают в полном объеме тех семантик всеединства, которыми оперировал Коменский [20, с. 26]. Но именно из-за их богатства творческое наследие великого педагога современные западные исследователи его творчества называют «рудником» [21, с. 243].

Коменский считал, что эффективное преобразование общества и совершенствование человека (как микрокосма) гарантируется правильным методом обучения, без которого невозможна «мастерская гуманности». Его «Великую дидактику» можно считать первой современной школой, которая указывает путь к реализации программы улучшения мира и становления новой культуры школы – как культуры свободы путем радикальной революции в школьном образовании. Эти преобразования касаются педагогических отношений («учителя должны меньше учить, зато ученики больше учиться»); философии учебного плана, ориентированного на подготовку молодежи к взрослой жизни и более широко – пресле-

дую цель, чтобы все без исключения люди независимо от социального статуса, пола и возраста учились всему, «в школах было бы меньше шума, одури, бесполезной работы, а больше досуга, радости и основательного успеха, и в христианской стране было бы меньше темноты, потасовок, раздоров, а больше света, порядка, мира и спокойствия» [18, с. 42]. Все вышесказанное не утратило силы своего звучания в современных реалиях Украины.

Ключевым словом для Коменского является свобода, на широком понимании которой основываются педагогические отношения. На титульном листе «Великой дидактики» издания 1657 года изображен символический знак с надписью: «*Omnia sponte fluent; absit violentia rebus*». Это основная мысль педагогических взглядов Коменского, которую он избрал девизом для своих дидактических трудов: «Во всем свобода и ни в чем насилия» [22, с. 11]. Принцип свободного развития, воспитания, согласного с природой человека, является исходным пунктом не только «Великой дидактики», но и всех педагогических работ Коменского. Именно свобода делает возможными настоящие педагогические отношения.

Как символизацию микромоделей педагогических отношений можно рассматривать две одинаковые иллюстрации прижизненно изданного учебника Коменского «Чувственный мир в картинках» (перед вступлением и в конце). Учитель и ученик на них изображены в символическом педагогическом пространстве: за учителем находится город (символ культуры), за учеником – деревья и другая растительность, что символизирует природу. Голову учителя пронизывает солнечный луч (символ озарения, а также путь света). В связи с этим Альфред Трельм делает вывод, что воспитание здесь понимается как культивация природных задатков, как часть того цивилизационного процесса, который преобразует природу в культуру [21, с. 235], поскольку учитель и ученик на картинке, вместе символизируют не только общее образовательное пространство, необходимое для свободного воспитания, но и наглядно демонстрируют требование педагогической любви, а также понимание того, что педагог, применяя индивидуальный подход к ребенку, должен работать с природой, а не против нее [21, с. 181].

Как известно, принцип природосообразности был одним из важнейших составляющих идеи свободного обучения и воспитания Коменского [2, с. 170–176]. Природосообразность означает соответствие воспитания природе и тем закономерностям, которые функционируют в ней, независимо от нас. Человек – часть природы (микрокосм в макрокосме), именно поэтому Коменский ставил вопрос о соответствии природе в широком смысле [22, с. 18].

Выдающийся педагог требовал: учитель должен уважать личность ребенка, знать особенности детей, развивать познавательные задатки, воспитывать интерес к обучению. Возбуждение интереса к обучению – самая главная забота учителя; да и сама школа должна быть приятным для ученика местом; наибольшее значение в обучении имеют совершенные и рациональные методы обучения, они должны согласовываться с природой ребенка. Процесс обучения должен быть так организован для учащихся, акцентировал мыслитель-педагог, «чтобы можно было поднять их к вершинам наук без трудностей, скуки, ругани и избиений, а как бы играя и шутя» [18, с. 57].

Коменским была разработана типология учеников по принципу выявления различных индивидуальных особенностей в учебной деятельности: качество ума (острый или тупой); темп умственной деятельности (быстрый или медленный); отношение к учебе – дети любознательные, стремящиеся к знаниям, и равнодушные к знаниям, не любопытные; проявление черт характера в учебной деятельности – послушные, злые, добрые, упрямые и тому подобное. В соответствии с названными критериями, Коменский выделяет шесть типов учени-

ков, давая рекомендации по индивидуальному подходу к ним.

Одаренным детям «с острым умом, которые стремятся к знанию и податливые», считал педагог, ничего не надо кроме того, чтобы «давать им научную пищу; растут они сами, как благородные растения» [18, с. 100]. В воспитании таких детей Коменский рекомендует учитывать две особенности: 1) одаренные дети гораздо больше нуждаются в воспитании, поскольку пылливый ум, лишенный серьезной работы, «будет наполняться ничтожным, пустым и вредным содержанием и станет причиной своей собственной гибели»; 2) с одаренными детьми нужна рассудительность, чтобы не позволять им слишком спешить, чтобы они преждевременно не ослабли и силы их не истощились [18, с. 100].

Дети, которые «обладают острым умом, но вялые, хотя и послушные», по выражению Коменского, нуждаются только в «прищипывании» [18, с. 100].

Учащихся «с острым умом, которые стремятся к знаниям, но неугомонных и упрямых», как отмечает выдающийся педагог, в школах ненавидят и по большей части считают безнадежными [18, с. 100]. Между тем, пишет Коменский, если только их воспитывать должным образом, из них обычно выходят великие люди. Его очень волновала эта группа детей, так как чрезмерно эмоциональные, темпераментные, они могут направить в любую сторону свою энергию и ум. В работе с ними важны мягкость и терпение, с которыми учитель относится к таким детям, направляя их потенциальные силы в нужное русло.

Особенно мягкими и терпеливыми, подчеркивал Коменский, учителям нужно быть с учениками «послушными и желающими учиться, но вялыми и медленными». Такие дети могут идти за другими, и, чтобы для них сделать это возможным, нужно не перегружать их, не выдвигать к ним слишком строгих требований, всегда относиться к ним доброжелательно и терпеливо, помогать, поддерживать, чтобы они не падали духом, хвалить их за все достигнутые успехи, какими бы малыми они не были [18, с. 100–101].

Большого благоразумия и терпения учителя требуют «ученики тупые и, кроме того, равнодушные и вялые». Их еще можно исправить, пишет Коменский, лишь бы они не были упрямы [18, с. 101].

Шестую группу детей с различными индивидуальными особенностями у Коменского составляют «ученики тупые с испорченной и злобной натурой». Он считал эту группу детей очень тяжелой, но уверял, что в природе для всего испорченного есть противодействующие средства, и, следовательно, учитель не нужно терять надежду, а нужно беспокоиться о том, чтобы устранить у этих детей, по крайней мере, упрямство [18, с. 101]. Сущность всего выше сказанного Я. Коменский сводит к высказыванию Плутарха: «Какими дети рождаются, это не от кого не зависит, но, чтобы они путем правильного воспитания стали хорошими – это в наших руках» [18, с. 101].

Таким образом, говоря о целях и задачах обучения и воспитания, Коменский делает акцент на индивидуальном подходе к каждому ребенку как психодидактической основе успешности этого процесса. Это требование перекликается с требованием современной педагогики: у каждого ребенка свое время созревания, успехи каждого надо сравнивать с его же предыдущими результатами, а не с успешными детьми [23]. В рекомендациях реализуемой в Украине Концепции «Новая украинская школа» указано, что существенно улучшают результаты обучения такие средства персонализации учебного опыта, как работа по индивидуальному плану, индивидуальным учебным траекториям, в рамках индивидуальных исследовательских проектов, и отмечается, что в обучении будут учтены возрастные особенности физического, психического и умственного развития детей [24].

Обращаем внимание на тот факт, что понятие «психология» во времена Коменского не было выделено, од-

нако именно психологическим аспектам дидактического процесса (психодидактическим) выдающийся педагог постоянно уделял исключительное внимание. Попутно отметим, что воспитательные усилия Коменского были направлены на просвещение в целом человечества: от талантливого – до умственно отсталого ребенка и ребенка с особенными потребностями. Ведь когда мы позволим развивать свой ум только некоторым, исключив всех остальных, то будем несправедливы к тем, кто имеет ту же природу, – так провозглашал он великую цель общего образования [18, с. 86]. В дискуссии со своими оппонентами, которые утверждали, что не из каждого куска дерева получается Меркурий, он отстаивал мысль, что из каждого человека выходит человек, если только его не испортить [18, с. 97]. Педагог-мыслитель не видел в «разнообразии умов», то есть, в индивидуальных особенностях детской души, в способностях людей никаких препятствий к обучению всех всему, всесторонне. Таким образом, Коменский выдвинул идею компенсации с помощью воспитания и обучения природных недостатков людей, и, следовательно, речь идет об еще одном направлении принципа природосообразности образования – инклюзивном обучении (конечно же, без употребления этого термина Коменским) – ныне глобальное социальное-образовательное явление, зафиксированное в руководящих образовательных документах [24].

Признавая бесконечность пути света, Коменский включал образование в процесс цивилизации и пытался усовершенствовать продвижение человечества по этому пути. Он настаивал на профессионализации деятельности учителя и на значительном расширении педагогического и ученического контингента. Однако гораздо более сложным процессом, чем профессионализация педагога, был процесс формирования современного ученика. Как отмечает Слотердайк, «современный ученик формируется путем слияния средневекового страстотерпца и новоявленного ремесленника, что отражается на габитусе современного ученика, которого можно наглядно представить в виде ребенка-монаха со школьным ранцем» [25, с. 35]. Я. Коменский пытался преодолеть такое представление путем привнесения в обучение радости от открытия нового и удовольствия от самопознания. Однако, как справедливо отмечает М. Култаева, и ныне, когда игра занимает одно из ведущих мест в современной дидактике, с педагогического горизонта не исчез и продолжает существовать образ ребенка-монаха, разве что к нему еще добавился образ плохо воспитанного своевольного ребенка, у которого недостаток цивилизованности воспринимается как проявление креативности. Такой ребенок хронически не желает взрослеть и «демонстрирует наклонность играть в рискованные политические игры, превращаясь в ужасного ребенка своего времени» [20, с. 184].

Таким образом, сосредоточив внимание на выделенных выше мыслях Я. Коменского, можно характеризовать его как педагога, который не ограничивал свои идеи только классно-урочной системой обучения, на чем в основном и делается акцент в разные периоды развития дидактики. Наоборот, он выводит этот процесс за рамки овладения знаниями на уровень культуры, которая синтезирует интеллектуальную деятельность (всеобщее образование), моральность (человечность), стремление к самосовершенствованию – мудрости, и тому подобное.

Современные дети значительно отличаются от предыдущих поколений. Поэтому мы должны предложить будущим поколениям школу, которая будет для них современной [24]. Главная задача осуществляемой в Украине модернизации образовательной системы, пользуясь высказыванием В. Кремена – максимально приблизить обучение и воспитание к конкретным способностям ребенка, его сущности [23, с. 33], ориентация на потребности ученика в образовательном процессе, центрация на ребенке; новое содержание образования, основанное на формировании компетенций, необходимых для успешной самореализации в обществе; педагогика,

основанная на партнерстве между учеником, учителем и родителями; сквозной процесс воспитания, который формирует ценности; мотивированный учитель, который имеет свободу творчества и развивается профессионально; новая структура школы, позволяющая хорошо усвоить новое содержание и приобрести компетентности для жизни; современная образовательная среда, обеспечивающая необходимые условия, средства и технологии для обучения учащихся, педагогов, родителей не только в помещении учебного заведения [24, с. 7–9].

Современная школа, как указано в Концепции «Новая украинская школа» максимально учитывает права ребенка, его способности, потребности и интересы, на практике реализуя принцип ребенкацентризма [24]. Требование соответствия обучения и образования возрасту школьников стала определяющей в построении новой системы образования независимой Украины, совершенствовании содержания образования в различных типах образовательных учреждений, при разработке учебных планов, программ и учебников для учреждений общего среднего и высшего образования Украины.

На древнем Востоке говорили: «Если в четверостишии, написанном поэтом, семь человек не смогут найти семь смыслов – это не поэзия». Можно анализировать каждое слово, написанное выдающимся педагогом – Я. Коменским, и находить в нем все новые и новые смыслы. И это закономерно, так как каждая его мысль была выстрадана и выношена им. В его наследии мы находим методологические основы и предпосылки современных педагогических открытий и инноваций. Так, философско-педагогические взгляды выдающегося педагога успешно интерпретируются в действующих образовательных документах в контексте реализации идеи свободного обучения и воспитания – без принуждения, конкретизируются в интерпретации таких психодидактических открытий Я. Коменского (без употребления в произведениях Коменского терминов «инклюзивный» и «индивидуальный») как приоритетность принципа природосообразности; введение инклюзивного обучения; индивидуальная траектория в обучении каждого ребенка.

В его работах можно отыскать и недостатки, в частности это касается некоторых аспектов обучения учащихся, но они, как правило, продиктованы временем и теми условиями, в которых Коменский работал. Сегодня, по прошествии столетий, мы ищем в его работах то, что могло бы нам помочь в современном образовании.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Подытоживая, отметим, что развитие европейской цивилизации трудно представить без образовательных трансформаций, которые она претерпела благодаря педагогическим инновациям Я. Коменского. Мощная энергетика его педагогического вдохновения изменила образ мышления и судьбу многих поколений европейцев и распространились по всему миру. Сейчас одной из визуализаций «пути света» является непрерывное образование, необходимость которого для достойной и счастливой жизни человечества отстаивал «великий учитель европейцев». Но необходимо признать, что и на современном этапе развития педагогической науки и практики мы еще не полностью проникли в глубину сущности философско-педагогических взглядов Я. А. Коменского, которые и поныне считаются основополагающими для обоснования проблем дидактического и воспитательного характера. Мы должны хорошо понимать – его наследие неисчерпаемо, и мы должны все время переоткрывать и переосмысливать его, пристально рассматривая сквозь призму современных представлений об образовании. Однако неоспоримым является то, что психодидактические идеи выдающегося педагога и ныне остаются источником неиссякаемой энергии педагогического разума, направляя и стимулируя его способность к самообновлению, креативности, инновационности в сложных и противоречивых контекстах современности.

Разумеется, в рамках одной публикации не представляется возможным полное осмысление философско-педагогической направленности творчества великого педагога. Осуществлены лишь некоторые шаги к осмыслению наиболее ярких его страниц. Вероятнее всего, работа над этим кругом проблем потребует интеграции усилий философов, культурологов, историков, педагогов, психологов и представителей других наук. От результатов коллективного труда по осмыслению философско-педагогических идей Я. Коменского и критической саморефлексии со стороны педагогического сообщества: ученых и практиков может зависеть не только выбор дальнейшего пути развития украинского образования, но и будущее страны в условиях информатизации отечественного и мирового социумов.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Баландин Р. К. Вернадский: жизнь, мысль бессмертие. К 125-летию со дня рождения. Москва: Знания. 1988. С. 66.
2. Лордкипанидзе Д. О. Ян Амос Коменский (1592–1670). Москва: Педагогика, 1970. 440 с.
3. Раувер К. Г. История воспитания и учения от возрождения классицизма до наших дней. Ч. 1–2. Москва. 1875–1878.
4. Шмидт К. История педагогики: в 4 т. Т. 3. Москва: Солдатенков, 1880. 760 с.
5. Миропольский С. И. Ян Амос Коменский и его значение в педагогике. Журнал Министерства Народного Просвещения. 1871. № 156. С. 97–135.
6. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. Львів: Каменяр. 1998. С. 81, 107–110.
7. Наумов Б. М. Поліцентричний метод: перша педагогічна технологія цілісного розвитку особистості. Харків: РВП «Оригінал». 1998. 280 с.
8. Фурман А. Педагогіка як сфера мислєдїяльності: функції, предмет, метод. Освіта і управління. 2010. Т. 13. № 1. С. 30.
9. Мкртчян М. А. Проблемы современной дидактики. Шкільні технології. 2009. № 4. С. 45.
10. Розин В. М. Философия образования как предмет общего дела. Вопросы философии. 1995. № 11. С. 8.
11. Огуцов А. П. На пути к философии образования. Вопросы философии. 1995. № 11. С. 18.
12. Коменский Я. А. О развитии природных дарований (Comenius J. A. Something about the Development of Natural Abilities), перевод с чешского Л. Н. Королькова и А. А. Красновского. Избранные педагогические сочинения, в 2-х т. Т. 2, Москва: Педагогика. 1982. С. 5–31.
13. Коменский Я. А. Великая дидактика (Comenius J. A. The Great Didactic) Перевод с латинского Д. Н. Королькова. Избранные педагогические сочинения, в 2-х т. Т. 1, Москва: Педагогика. 1982. С. 243–476.
14. Коменский Я. А. Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости (Comenius J. A. School of Pansophy) / Перевод с латинского В. И. Ивановского Избранные педагогические сочинения, в 2-х т. Т. 2, Москва: Педагогика. 1982. С. 44–91.
15. Огнев'юк В., Сисова С. Освітнологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти. Освітнологія. Хрестоматія. Київ. 2013. С. 192–203.
16. Кутасєва М. Антропотехнічний поворот та його соціально-філософські та філософсько-освітні імплікації у теоретичних розвідках П. Слотердайка. Філософія освіти. Philosophy of Education. 2014. № 1(14). С. 54–95. URL: [www/philosophyeducation.com](http://philosophyeducation.com)
17. Sloterdijk Peter. Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechniken. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 2009. 723 S.
18. Коменський Я. А. Велика дидактика / За ред. з біограф. нарисом і приміт. проф. А. А. Красновського. Вибрані педагогічні твори. Т. 1. Київ: Рад. школа. 1940. 248 с.
19. Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих. Роду человеческому, и прежде всего ученым, верующим и власти имущим Европе (Comenius J. A. General Consultation on an Improvement of All Things Human) / Перевод с чешского А. А. Красновского. Избранные педагогические сочинения, в 2-х т., Т. 2, Москва, 1982. С. 285–469.
20. Кутасєва М. Філософсько-педагогічні розвідки Яна Амоса Коменського Григорія Сковороди: нагадування про сенс і призначення освіти. Філософія освіти. Philosophy of Education. 2017. № 2 (21). С. 169–193.
21. Treml Alfred K. Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick. Stuttgart: Kohlhammer, 2005. 326 S.
22. Коменський Я. А. Велика дидактика. Педагогическое наследие, Москва, 1989.
23. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму – шлях змін і розвитку Директор школи, ліцею, гімназії. 2011. № 4. С. 33–34.
24. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita-2/nova-ukrajinska-shkola/> – Назва з екрану.
25. Sloterdijk Peter. Zeilen und Tage. Notizen 2008–2011, Berlin: Suhrkamp. 2014. 619 S.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К МАТЕМАТИКЕ  
У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

© 2019

**Кондаурова Инесса Константиновна**, кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания**Залова Лена Сафарбей кызы**, магистрант 3 курса*Саратовский национальный исследовательский государственный университет  
(410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, e-mail: lena.zalova@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье уточнено определение понятия «познавательный интерес к математике у студентов нематематических специальностей (направлений подготовки)». Охарактеризованы стадии его развития: любопытство; любознательность; собственно познавательный интерес; теоретический профессионально ориентированный познавательный интерес. Сформулированы и экспериментально подтверждены педагогические условия развития познавательного интереса к математике у студентов нематематических специальностей (направлений подготовки) в системе среднего профессионального образования: дополнение содержания дисциплины «Математика» вариативной составляющей, имеющей профессиональную направленность; приоритетное использование при организации процесса обучения математике профессионально ориентированных математических задач и метода проектов; применение интерактивных методов обучения математике; создание и поддержание ситуации успеха. Определение и педагогические условия уточнены с позиций принципа профессиональной направленности, в контексте анализа возрастных особенностей студентов и специфики математики как учебной дисциплины, изучаемой в системе среднего профессионального образования. Материалы статьи могут быть использованы преподавателями техникумов и колледжей с целью совершенствования познавательного интереса студентов при изучении дисциплины «Математика».

**Ключевые слова:** познавательный интерес к математике, обучение математике, студенты колледжа.

DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN MATHEMATICS  
AMONG COLLEGE STUDENTS

© 2019

**Kondaurova Inessa Konstantinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
Head of the Department of mathematics and methods of teaching**Zalova Lena Safarbey qizi**, 3th year master student*Saratov National Research State University**(410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya str., 83, e-mail: lena.zalova@mail.ru)*

**Abstract.** The definition of the concept «cognitive interest in mathematics among students of non-mathematical specialties (areas of training)» is specified in the article. The phases of development of interest are characterized: the curiosity; the intellectual curiosity; the actual cognitive interest; theoretical professionally oriented cognitive interest. Pedagogical conditions for the development of cognitive interest in mathematics among students of non-mathematical specialties (areas of training) in the system of secondary vocational education are formulated and experimentally confirmed: the addition to the content of the discipline «Mathematics» variable component having a professional orientation; the priority use in the organization of the process of training mathematics professionally oriented mathematical problems and methods of projects; the use of interactive methods of training mathematics; the creation and maintenance of a situation of success. The definition and the pedagogical conditions are specified from the standpoint of the principle of professional orientation, in the context of the analysis of age peculiarities of students and the specificity of mathematics as an academic discipline studied in the system of secondary vocational education. The materials of the article can be used by teachers of technical schools and colleges in order to improve the cognitive interest of students in the study of the discipline «Mathematics».

**Keywords:** cognitive interest in mathematics, training mathematics, college students.

Познавательный интерес является необходимым базисом для повышения эффективности обучения вообще и математике в частности. Поэтому одна из основных задач современного преподавателя, указанная в Концепции развития математического образования в РФ, состоит в том, чтобы сделать процесс получения математических знаний осознанным и внутренне мотивированным [1]. Проблема познавательного интереса изучалась: психологами (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев и др.); педагогами (В.А. Сластенин, Г.И. Щукина и др.); методистами-математиками (Т.И. Ерофеева, М.В. Мячина и др.). Однако развитие познавательного интереса к математике у студентов нематематических специальностей (направлений подготовки) в системе среднего профессионального образования (СПО) продолжает оставаться актуальным в связи с необходимостью решения проблем мотивационного характера, обозначенных в Концепции [1], а также в связи с тем, что СПО является важнейшей составляющей современного образовательного пространства России, влияющей на развитие инновационной экономики страны. Цель статьи: теоретическое и практическое обоснование эффективности педагогических условий развития познавательного интереса к математике у студентов нематематических специальностей (направлений подготовки) в системе СПО.

Математика, как учебная дисциплина, изучаемая в системе СПО, включена в содержание основных образовательных программ практически по всем специальностям

(направлениям подготовки). Анализ рабочих программ дисциплины выявил слабую профессиональную направленность ее содержания и недостаточность приложений, связанных с предстоящей профессиональной деятельностью. Отсюда снижение познавательного интереса к математике у будущих специалистов. С другой стороны, математика обладает достаточным профессионально направленным потенциалом, обусловленным универсальностью ее методов как средств исследования процессов в различных сферах окружающей действительности, что дает нам основания предположить, что развитие познавательного интереса к математике у студентов СПО можно и целесообразно осуществлять с учетом принципа профессиональной направленности.

Проанализировав имеющуюся в нашем распоряжении литературу, мы охарактеризовали познавательный интерес к математике у студентов нематематических специальностей образовательных учреждений СПО как форму проявления познавательной потребности, обеспечивающую направленность обучающихся на осознание целей математической деятельности и проявляющуюся в предпочтении этого вида деятельности другим, в стремлении получать знания по математике и использовать их в предстоящей профессиональной деятельности.

Основные стадии развития познавательного интереса (по Г.И. Щукиной) к математике у студентов нематематических специальностей (направлений подготовки) мы определили как любопытство, любознатель-

ность, собственно познавательный интерес, теоретический профессионально ориентированный познавательный интерес.

Среди множества педагогических условий, развивающих познавательного интереса к математике у студентов нематематических специальностей (направлений подготовки) в системе СПО, мы выделили четыре, на наш взгляд, самых эффективных: дополнение содержания дисциплины «Математика» вариативной составляющей, имеющей профессиональную направленность; приоритетное использование при организации процесса обучения математике профессионально ориентированных математических задач и метода проектов; применение интерактивных методов обучения математике; создание и поддержание ситуации успеха.

Опытно-экспериментальная работа (по апробации сформулированных педагогических условий) проводилась в марте 2018 года на базе Красноармейского автомобилестроительного колледжа – филиала РАНХиГС Красноармейского района Саратовской области. В исследовании приняли участие 20 студентов специальности 38.02.01 Экономика. Бухгалтерский учет (по отраслям).

В нашем эксперименте сравнивалась степень выраженности показателей познавательного интереса к математике (по методике Т.Г. Ивановой) у будущих экономистов на начало (начало марта 2018 года – момент начала второй производственной практики) и конец (конец марта 2018 года – момент окончания второй производственной практики) эксперимента. В качестве показателей использовались: появление вопросов; самостоятельность; сосредоточенность; осознанность; настойчивость и упорство.

Результаты наших наблюдений и анкетирования будущих экономистов показали, что вопросы на занятиях в начале марта 2018 года задавали 25% обучающихся; самостоятельно работали на занятиях и выполняли домашние задания 50%; сосредоточенно и внимательно слушали объяснения преподавателя 50%; работали осознанно, умели доказывать и обосновывать свои ответы 50%; проявляли настойчивость, упорство, всегда добивались ответа при решении задач 25% студентов.

Во время второй производственной практики (март 2018 года) нами проводился формирующий эксперимент по проверке сформулированных педагогических условий, развивающих познавательный интерес к математике.

Занятия проводились согласно рабочей программе учебной дисциплины ЕН 01 «Математика», которая является частью образовательной программы подготовки специалистов среднего звена (далее – ППССЗ) по специальности 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям). Учебная дисциплина «Математика» входит в раздел ППССЗ «Профессиональная подготовка» и относится к дисциплинам математического и общего естественнонаучного цикла (обязательная часть ППССЗ).

В результате освоения дисциплины обучающийся должен знать: значение математики в профессиональной деятельности и при освоении профессиональной образовательной программы; основные математические методы решения прикладных задач в области профессиональной деятельности; основные понятия и методы математического анализа, дискретной математики, линейной алгебры, теории комплексных чисел; основные понятия теории вероятностей и математической статистики; основы интегрального и дифференциального исчисления.

В результате освоения учебной дисциплины «Математика» обучающийся должен уметь решать прикладные задачи в области профессиональной деятельности.

Для выполнения первого сформулированного условия мы дополнили содержание дисциплины «Математика» вариативной составляющей, имеющей

профессиональную направленность [2-10]. Например, на лекции по теме «Матрицы и определители» мы показывали примеры записи некоторых математических моделей экономических объектов и процессов в матричной форме (таблица 1 иллюстрирует распределение ресурсов по отдельным отраслям экономики).

Таблица 1 – Распределение ресурсов по отдельным отраслям экономики

Ресурсы	Отрасли экономики	
	промышленность	сельское хозяйство
Электроэнергия	5,3	4,1
Трудовые ресурсы	2,8	2,1
Водные ресурсы	4,8	5,1

Рассматриваемое распределение может быть записано в компактной форме в виде матрицы распределения ресурсов по отраслям:

$$A = \begin{pmatrix} 5,3 & 4,1 \\ 2,8 & 2,1 \\ 4,8 & 5,1 \end{pmatrix}$$

В этой записи, например, матричный элемент  $a_1 = 5,3$  показывает, сколько электроэнергии потребляет промышленность, а элемент  $a_2 = 2,1$  – сколько тру-

довых ресурсов потребляет сельское хозяйство.

Второе условие, сформулированное нами, реализовывалось посредством использования на занятиях профессионально ориентированных заданий [11; 12]. В качестве примера рассмотрим профессионально ориентированные задания с практического занятия по той же теме «Матрицы и определители».

Задание 1. Предприятие производит  $n$  типов продукции, объемы выпуска заданы матрицей  $A_{1 \times n}$ . Цена реали-

зации единицы  $i$ -го типа продукции в  $j$ -м регионе задана матрицей  $B_{n \times k}$ , где  $k$  – число регионов, в которых реали-

зуется продукция. Найти  $C$  – матрицу выручки по регионам.

$$A_{1 \times 3} = (100, 2000, 100) \quad B_{3 \times 4} = \begin{pmatrix} 2 & 3 & 1 & 5 \\ 1 & 3 & 2 & 2 \\ 2 & 4 & 2 & 4 \end{pmatrix}$$

Задание 2. Три фабрики выпускают четыре вида продукции. Необходимо: а) найти матрицу выпуска продукции за квартал, если заданы матрицы помесечных выпусков  $A_1$ ,  $A_2$  и  $A_3$ ; б) найти матрицы приростов выпуска

продукции за каждый месяц  $B_1$  и  $B_2$  и проанализировать результаты:

$$A_1 = \begin{pmatrix} 2 & 3 & 1 & 2 \\ 4 & 2 & 2 & 1 \\ 5 & 4 & 4 & 2 \end{pmatrix}; \quad A_2 = \begin{pmatrix} 1 & 4 & 2 & 2 \\ 3 & 3 & 3 & 2 \\ 4 & 5 & 4 & 3 \end{pmatrix};$$

$$A_3 = \begin{pmatrix} 2 & 5 & 3 & 1 \\ 3 & 4 & 3 & 1 \\ 4 & 4 & 4 & 4 \end{pmatrix}$$

Третье условие мы реализовывали использованием интерактивных методов [13-22]. Так, например, при изучении темы «Определители 2 и 3 порядков» был проведен круглый стол по обсуждению преимуществ и недостатков основных методов вычисления определителей 2 и 3 порядков.

Четвертое условие соблюдалось созданием и поддер-

жанием ситуации успеха для будущих экономистов [22]. На всех занятиях мы постарались дать каждому возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя.

После окончания формирующего эксперимента (конец марта 2018 года) мы вновь проанкетировали студентов специальности 38.02.01 Экономика. Бухгалтерский учет. Результаты анкетирования показали увеличение трех из пяти показателей познавательного интереса (первого, третьего и пятого на 25%), что свидетельствует о развивающем воздействии на познавательный интерес к предмету у будущих экономистов сформулированных нами педагогических условий.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // <http://минобрнауки.рф/документы/3894> (дата обращения 10.12.2018). Загл. с экрана. Яз рус.

2. Кондаурова И.К. Математическая подготовка студентов в вузе в контексте будущей профессиональной деятельности // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2015. № 3 (12). С. 50-53.

3. Кертанова В.В., Кондаурова И.К. Элементы теории вероятностей и математической статистики для студентов инженерно-технических специальностей вузов // *Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона*. 2009. № 11. С. 166-169.

4. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

5. Кондаурова И.К. Организация научно-исследовательской работы студентов программы магистратуры «Профессионально ориентированное обучение математике» // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 115-119.

6. Кондаурова И.К. Историко-методическая подготовка будущих учителей математики в контексте требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 77-79.

7. Кондаурова И.К., Шапиалова Т.В. Гендерный подход при обучении математике в школе // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 168-171.

8. Кондаурова И.К. Подготовка педагога-математика к профессиональной деятельности по трудовой функции «Разработка под руководством специалиста более высокой квалификации учебно-методического обеспечения реализации учебных курсов, дисциплин (модулей) или отдельных видов учебных занятий программ бакалавриата и (или) дополнительной профессиональной программы» // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 153-155.

9. Кондаурова И.К. Государственная итоговая аттестация выпускников бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование» // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 166-168.

10. Кондаурова И.К. Подготовка педагога-математика к профессиональной деятельности по трудовой функции «Преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) или проведение отдельных видов учебных занятий по программам бакалавриата и (или) дополнительной профессиональной программе» // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 247-250.

11. Евдокимова Е.В., Кондаурова И.К. Экономико-математические модели в системе профессиональной подготовки будущих экономистов // *Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона*. 2009. № 11. С. 151-154.

12. Кондаурова И.К., Матершева Л.Н. Математические задачи с использованием историко-краеведческого и фольклорного материала // *Задачи в обучении математике, физике и информатике: теория, опыт, инновации* Материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной 125-летию П.А. Ларичева. 2017. С. 220-223.

13. Кондаурова И.К., Кертанова В.В. Развивающий контекст методов обучения математике // *Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона*. 2006. № 8. С. 168-177.

14. Кондаурова И.К., Залова Л.С.К. Развивающий контекст содержания и интерактивных методов обучения математике // *Современные технологии в образовательных системах: теория и передовой опыт / Сборник трудов III Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Салаватова Самира Салиховна*. 2016. С. 102-108.

15. Кертанова В.В., Кондаурова И.К. Построение и реализация технологии развития математических способностей и познавательной самостоятельности студентов в контексте их будущей профессиональной деятельности // *Вестник Саратовского государственного технического университета*. 2006. Т. 4. № 1 (16). С. 269-273.

16. Саглам Ф.А. Интерактивные методы изучения практико-ориентированных разделов психолого-педагогических дисциплин // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2014. № 1 (6). С. 65-68.

17. Гоева В.В., Миронов К.Е. Использование активных и интерактивных методов обучения при изучении технических дисциплин в вузах // *Карельский научный журнал*. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 11-15.

18. Асташина Н.И., Симусяева М.В. К вопросу об использовании ин- Балканско научно обозрение. 2019. Т. 3. № 1(3)

терактивных методов обучения // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 15-18.

19. Жадан В.Н. Опыт применения интерактивных и инновационных форм и методов обучения в преподавании юридических дисциплин // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 200-209.

20. Сундеева Л.А., Осадчикова Е.В. Формирование общекультурных компетенций экономистов технологиями интерактивного обучения // *Карельский научный журнал*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 44-47.

21. Кутепов М.М., Шагалова О.Г., Леонтьева Г.А. Возможности интерактивных технологий, программных средств и технических ресурсов в представлении учебно-методического материала // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 273-276.

22. Кондаурова И. Чтобы учить математике, одной математики мало // *Практический журнал для учителя и администрации школы*. 2013. № 2. С. 41-42.

UDC 378

## ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

© 2019

**Кучай Тетяна Петрівна**, доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки і психології  
*Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II*  
(90202, Україна, Берегово, площа Кошута, 6, Закарпаття, e-mail: tetyanna@ukr.net)  
**Кучай Олександр Володимирович**, доктор педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки

*Національний університет біоресурсів і природокористування України*  
(03041, Україна, Київ, вулиця Героїв Оборони, 15, e-mail: tetyanna@ukr.net)

**Анотація.** У статті розглядається професійна культура фахівців економічного профілю на сучасному етапі. Професійна культура майбутнього фахівця характеризує його як суб'єкта діяльності у сфері обраної професії. Дуже важливим завданням у підготовці фахівців є формування професійної компетентності. Актуальним завданням професійної підготовки фахівців економічного профілю є формування соціальних якостей суб'єктів навчання. Досягнення мети, завдань формування професійної культури магістрантів економічного профілю базується на загальних психолого-педагогічних принципах дидактики і виховання. Нагальною задачею у підготовці фахівців є формування професійної компетентності як складової професійної культури. Формування професійної компетентності неодмінно має починатися з формування професійної культури на базі загальної. Під час підготовки майбутніх економістів важливо удосконалювати соціальні компетентності, адже у процесі здійснення фахової діяльності суб'єкт вступає у взаємодію з іншими учасниками виробничого процесу і тому повинен вміти координувати свої дії з діями інших, наприклад, вміти працювати у команді, організовувати спільну роботу, конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації тощо. Професійна культура розкриває ступінь та якість професійної підготовки. На якості професійної культури позначається і стан суспільства. Для її підтримки необхідні відповідні навчальні заклади, що надають кваліфіковану освіту, інститути та лабораторії, студії та майстерні і тощо.

**Ключові слова:** професійна культура, фахівці економічного профілю, освіта, навчання.

## PROFESSIONAL CULTURE OF ECONOMIC PROFILES IN THE MODERN STAGE

© 2019

**Kuchay Tatyana Petrovna**, doctor of pedagogical sciences, associate professor,  
professor Department of Pedagogy and Psychology  
*Transcarpathian Hungarian Institute. Ferenc Rakoci II, Berehove*  
(90202, Ukraine, Berehove, Koshuta Square, 6, e-mail: tetyanna@ukr.net)  
**Kuchay Alexander Vladimirovich**, Doctor of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor

*Department of Pedagogy, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine*  
(03041, Ukraine, Kyiv, Heroes of Defense, 15, e-mail: tetyanna@ukr.net)

**Abstract.** The article considers the professional culture of specialists of the economic profile at the present stage. The professional culture of the future specialist characterizes him as the subject of activity in the field of the chosen profession. A very important task in training specialists is the formation of professional competence. The urgent task of professional training of specialists in the economic profile is the formation of social qualities of subjects of training. Achievement of the purpose, tasks of forming the professional culture of undergraduates of the economic profile is based on general psychological and pedagogical principles of didactics and education. An urgent task in the training of specialists is the formation of professional competence as a component of professional culture. The formation of professional competence must necessarily begin with the formation of a professional culture based on the general. When preparing future economists it is important to improve social competence, because in the process of professional activity the subject engages with other participants in the production process and therefore must be able to coordinate their actions with other actions, for example, be able to work in a team, to organize a joint work, constructively resolve conflict situations, etc. Professional culture reveals the degree and quality of professional training. The quality of professional culture affects the state of society. To support it, appropriate educational institutions that provide qualified education, institutes and laboratories, studios and workshops, etc., are needed.

**Keywords:** professional culture, specialists of economic profile, education, training.

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.* Становлення «цивілізованої» професійної культури українського суспільства, яке знаходиться нині в стадії економічного, соціально-політичного і духовного катарсису, є одним з найважливіших практичних і теоретичних завдань. Дослідження етичної регуляції економічної діяльності розглядається як одна з важливих передумов формування та ефективної реалізації економічної стратегії української держави, політики розвитку національного підприємництва [1].

Формування професійної культури майбутнього фахівця має ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях та досвіді минулих поколінь, враховувати тенденції розвитку певної професійної галузі та суспільства в цілому [2].

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких ґрунтується авторська думка; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.* Питання професійної культу-

ри фахівців економічного профілю висвітлено: Т. Дудка [1], Н. Кушнір [2], О. Саркісова [3], Л. Фільштейн [4], О. Янкович [5] та інших. Зробивши аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти нашої проблеми ми зазначаємо, що високий рівень професійної культури і є показником розвинутого суспільства.

*Формування цілей статті (постановка завдання).* Розкрити професійну культуру фахівців економічного профілю на сучасному етапі.

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.* Професійна культура розкриває рівень та якість професійної підготовки. Стан суспільства звичайно впливає на якість професійної культури. Для її сприяння необхідні відповідні навчальні заклади, які надають кваліфіковану освіту, інститути та лабораторії, студії та майстерні і т. інше [2].

Професійне становлення майбутніх фахівців на сучасному етапі розвитку суспільства потрібно досліджувати як індивідуальний розвиток особистості майбут-



нього фахівця, у ході якого відбувається усвідомлення професійної значущих утворень. Професійне становлення студента у процесі підготовки у ЗВО вимагає від нього складної інтенсивної творчої роботи над розвитком власної особистості, подолання себе, вибір одних можливостей і відмова від інших. Майбутній фахівець має досягнути, в першу чергу, найвищого рівня розвитку мистецтва жити – особливого вміння і високої майстерності у творчій побудові свого життя, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості і володінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту [2].

Професійна культура майбутнього фахівця визначає його як суб'єкта діяльності у сфері обраної професії. Формування професійної культури означає переведення нормативної основи професійної діяльності в індивідуальний стиль її виконання, що формулюється індивідуальним вибором прийомів цієї діяльності, підходами до її проектування, а також мотивами, ціннісними орієнтаціями, якостями процесу її виконання. Дуже важливим завданням у підготовці фахівців є формування професійної компетенції як складової професійної культури. Формування фахової компетенції обов'язково має починатися з формування професійної культури на базі загальної [2].

Головним завданням професійної підготовки фахівців економічного профілю є формування громадських якостей суб'єктів навчання, у т. ч. і спроможності до конструктивної громадської взаємодії як складової частини їх загальної професійної культури. Майбутні фахівці в галузі економіки мають бути спроможними до виконання проектної діяльності, кооперації та здорової конкуренції. Необхідний пошук таких форм організації навчальної діяльності майбутніх економістів у ЗВО, які забезпечували б їх практичним досвідом соціальної взаємодії та підтримували розвиток соціальних, моральних, особистісних якостей і професійної культури в цілому [3].

Під час підготовки майбутніх економістів актуально розвивати соціальні компетентності, адже у процесі реалізації професійної діяльності особистість вступає у взаємодію з іншими учасниками виробничого процесу і тому повинна вміти координувати свої дії з діями інших, вміти працювати у команді, організувати спільну діяльність, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації тощо. Сьогодні ці якості стають важливими складовими частинами професійної культури майбутніх економістів [3].

Хочемо зазначити, що формування професійної культури економістів базується на загальних психолого-педагогічних принципах дидактики і виховання, зокрема:

- науковості – побудова процесу формування професійної культури у магістранті-економістів на об'єктивно-істинних знаннях, вивчення найбільш вагомих наукових досягнень у професійній галузі, здобуття наукових знань, які створюють передумови для самовизначення студентів у відповідності з їх здібностями, інтересами, потребами;

- природовідповідності – врахування в роботі психолого-педагогічних, індивідуально-типологічних особливостей особистості, багатогранної цілісної природи людини;

- культуровідповідності – органічний зв'язок з історією народу, його мовою, культурою, культурними традиціями, звичаями, обрядами, народним мистецтвом, ремеслами і промислами, забезпеченні духовної єдності, наступності і спадковості поколінь;

- гуманізації – можливість поставити особистість магістранта в центр уваги вищого навчального закладу, забезпечити умови для його творчого розвитку та активності;

- демократизації – співпраця, співтворчість педагога і студента, віра в його творчі сили, повага до сувереніте-

ту особистості;

- інтегрованості – єдність педагогічних вимог вищого навчального закладу, сім'ї та суспільства;

- пріоритету проблемно-розвивальної і творчої діяльності – забезпечення розвитку інтелектуальної, емоційно-вольової та духовної сфер особистості;

- сенситивності – врахування найбільш сприятливих періодів розвитку особистості для сприймання певного навчального матеріалу;

- психологізації педагогічного процесу вищого навчального закладу – оволодіння кожним викладачем технологією діагностики і психодіагностики професійної культури особистості студента, корекції навчально-виховного процесу [4].

Питання розвитку професійної культури щільно організована з механізмом особистісного розвитку студентів, який передбачає самозаглиблення, самоаналіз, особистісну психокорекцію. Запорукою вдалого розвитку майбутнього фахівця є усвідомлення ним необхідності глибокого самопізнання, корекції та пошуків шляхів самовдосконалення. Сутність, структура і функції культури виступають теоретичною основою для її формування в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, адже культурний досвід людства є системою знань, умінь, форм діяльності і відносин, способів спілкування, конкретних зразків поведінки [2].

Особистісний та інституціональний рівні культури професійної діяльності тісно взаємопов'язані, оскільки формування стійких мотивів і стереотипів потребує регуляції взаємовідносин інституту підприємництва з державними структурами і суспільством в цілому.

Спеціалізована культура професійної діяльності включає в себе:

- 1) різні типи високопрофесійної культури, де локальні субкультури фахівців високого рівня в силу своїх особливостей володіють специфічним менталітетом, традиціями, ціннісними орієнтаціями, нормами поведінки та ін.;

- 2) екстремальні форми культури професійної діяльності, які виникають під впливом певних історичних, економічних, ідейних обставин та існуючих обмежень часу або середовища певного числа суб'єктів економіки [6; 7; 8].

Культура професійної діяльності являє собою сукупність базових професійних знань, умінь і навичок, готовності до побудови й вирішення інноваційних завдань, досвіду практичної діяльності, нелінійного мислення, а також стійкого володіння інформаційними технологіями [6].

Культура професійної діяльності проникає у повсякденну практику і утворює щоденну (повсякденну) культуру. Саме на повсякденному рівні найбільш чітко відслідковується роль звичаїв і норм, як сформованих стереотипів економічної поведінки, мало усвідомлених і підтриманих в силу автоматично повторюваних дій. Окрім цього, на повсякденному рівні культура професійної діяльності підтримує традиційний рівень якості, інтенсивності та бережливості [6; 9; 10].

Розвиток економічної культури фахівців різних рівнів має спиратися на переконання та морально-етичні положення, що призведе до економічного зростання й оновлення виробництв, закладів та суспільства загалом з метою вироблення відповідної культури господарювання [9].

*Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку.* Економічна культура є складовою вищої освіти, вона націлена на підвищення ефективності підприємницької діяльності.

Аналізуючи наукову літературу нами розкрито професійну культуру фахівців економічного профілю на сучасному етапі.

Наголошуємо на тому, що під час підготовки майбутніх економістів потрібно удосконалювати соціальні компетентності, тому що під час здійснення фахової

діяльності суб'єкт вступає у співпрацю з іншими учасниками виробничого процесу, а і тому повинен вміти координувати свої дії з діями інших.

Професійна культура розкриває ступінь та якість професійної підготовки. На якості професійної культури позначається і стан суспільства. Зазначаємо, що для забезпечення якісної управлінської діяльності необхідне підвищення фахового й духовного рівня суб'єктів підприємництва.

При цьому потрібно поєднувати професійну компетентність із майстерністю організувати роботу бути доволі енергійними, перспективно мислячими, креативними в роботі, адже від підприємців очікують докорінних професійних знань, громадянської зрілості, конкретності, високої професійної діяльності.

Професійна культура уможливує потрібний рівень реалізації професійних функцій та перспективу подальшого самовдосконалення фахівця. Вона розкривається через єдність особистісних та спеціальних якостей людини, ступеня володіння ним здобутками й фаховими компетенціями, соціально-професійною мобільністю, що сприяє суспільному й духовному розвитку особистості.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо у вивченні досвіду інших країн з професійної культури фахівців економічного профілю та виокремленні прогресивних ідей.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Дудка Т. Професійна культура менеджера туризму в умовах соціальної модернізації України. Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 35. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. Київ: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 75–80.
2. Кушнір Н. С. Теоретичний аспект формування професійної культури магістрантів економічного профілю. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. 2018. № 150. С. 85–87.
3. Саркісова О. Ю. Групова взаємодія як чинник розвитку професійної культури майбутніх економістів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 62. 2018. С. 177–180.
4. Фільштейн Л. М., Журавльов В. М. Професійна культура в аспекті підготовки фахівців. Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки. 2016. Вип. 29. С. 12–18.
5. Янкович О. І. Розвиток професійно-педагогічної культури студентів у вищих педагогічних закладах України (1957–2007). Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. Ніжин, 2007. № 4. С. 110–113.
6. Кушнір Н. С. Теоретичний аспект формування професійної культури магістрантів економічного профілю. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. 2018. № 150. С. 85–87.
7. Кіцкай Л. І. Економічна культура як складова економічної освіти. Режим доступу: [http://novyn.kpi.ua/2007-3-2/09\\_Kickai.pdf](http://novyn.kpi.ua/2007-3-2/09_Kickai.pdf)
8. Hofstede G. Cultural constraints in management theories. *Academy of Management Executive*. 1993. February. P. 81–93.
9. Stevick E. W. *Humanism in Language Teaching*. Oxford and N.Y.: Oxford University Press, 1990. 162 p.
10. Widdowson H. G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 1990. 207 p.

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ДОКТОРА ФІЛОСОФІІ  
ДО ДОСЛІДНИЦЬКО-ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

© 2019

Меняйло Вікторія Іванівна, кандидат фізико-математичних наук,  
доцент кафедри прикладної фізики і наноматеріалів  
Запорізький національний університет

(69063, Україна, Запоріжжя, вул. Жуковського, 66, e-mail: menailo16@gmail.com)

**Анотація.** У статті здійснено теоретичний аналіз наукових праць, в яких розкривається структура готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності, інноваційної педагогічної діяльності, інноваційно-дослідницької діяльності як близьких за змістом понять до готовності до дослідницько-інноваційної діяльності доктора філософії, яка до цього часу ще не була предметом наукових досліджень. Показано, що структура готовності до зазначених видів діяльності містить велику кількість компонентів, різних за сутністю та змістовим наповненням, що свідчить про багатоаспектний характер цього феномену. Проведений контент-аналіз розглянутих структур дозволив виявити найхарактерніші компоненти готовності до досліджуваних видів діяльності. За результатами проведеного теоретичного дослідження автором роботи запропоновано структуру готовності майбутнього доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності як інтеграційну модель підходів різних науковців до визначення структурно-компонентного складу готовності до інноваційної професійної, інноваційної педагогічної та інноваційно-дослідницької діяльності, яка включає такі компоненти: мотиваційно-вольовий (відображає мотиваційно-ціннісний і вольовий аспекти); змістовно-операційний (відбиває змістовий і діяльнісний аспекти); особистісно-креативний (висвітлює особистісний і творчий аспекти) та рефлексивно-перспективний (віддзеркалює рефлексивний і перспективний аспекти готовності).

**Ключові слова:** дослідницько-інноваційна діяльність, доктор філософії, готовність до інноваційної діяльності, структура готовності, професійна підготовка, третій рівень вищої освіти.

STRUCTURE OF THE READINESS OF FUTURE DOCTOR OF PHILOSOPHY  
TO RESEARCH-INNOVATIVE ACTIVITIES

© 2019

Menyajlo Victoria Ivanovna, PhD of physical and mathematical sciences, associate professor  
of the Department of Applied Physics and Nanomaterials  
Zaporizhzhia National University

(69063, Zaporizhzhia, st. Zhukovsky, 66, e-mail: menailo16@gmail.com)

**Abstract.** In this article the theoretical analysis of scientific works done, which reveals the structure of readiness of future specialists to innovative professional activity, innovative pedagogical activity, innovative-research activities as close to the content of the concepts to readiness to research-innovative activities of doctor of philosophy, which until this time had not yet been the subject of scientific research. It is shown that the structure of readiness to the specified types of activities contains a large number of components, different in essence and content, which testifies to the multidimensional nature of this phenomenon. Conducted content analysis of the considered structures allowed to reveal the most characteristic components of readiness to the studied types of activities. According to the results of the theoretical research the author of the paper proposes the structure of the readiness of the future doctor of philosophy to research-innovative activities as an integration model of approaches of different scholars to the determination of the structural-component composition of the readiness to innovative professional, innovative pedagogical and innovative-research activities, which includes the following components: motivational and volitional (reflects motivational aspect, value and volitional aspects); content and operational (reflects content of the activity and active aspect); person and creative (reflects person and creative aspects); reflexive and perspective (reflects reflexive and perspective aspects of readiness) components.

**Keywords:** research-innovative activities, doctor of philosophy, readiness to innovative activity, readiness structure, professional training, third level of higher education.

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.* З прийняттям нового Закону «Про вищу освіту» значних змін в Україні зазнала система підготовки науково-педагогічних кадрів, яка відтепер здійснюється за освітньо-науковими програмами, мета яких підготувати майбутнього доктора філософії до професійної та дослідницько-інноваційної діяльності. У зв'язку з цим перед закладами вищої освіти постала нагальна проблема щодо формування готовності майбутніх науковців до дослідницько-інноваційної діяльності та з'ясування її структури як необхідної умови для побудови моделі цього процесу.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких ґрунтується авторська думка; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.* У сучасній науковій літературі багато уваги приділяється розкриттю структури готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності. Так, Л. Козак [1] досліджувала готовність майбутніх викладачів дошкольної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності; предметом наукових розвідок І. Шеремет [2] була готовність вчителя фізичної культури до інноваційної педагогічної діяльності; Н. Кошелева [3] зосередила свою увагу на дослідженні структури готовності економістів до

інноваційної фахової діяльності; структуру готовності вчителя математики до інноваційно-дослідницької діяльності розкрив О. Мосіюк [4]. Натомість, аналіз структури готовності докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності ще не був предметом спеціальної наукової рефлексії, що й обумовило мету нашого дослідження.

*Формування цілей статті (постановка завдання).* Мета статті полягає у визначенні структурно-компонентного складу готовності майбутнього доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності як одного з аспектів теоретичних засад його професійної підготовки.

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.* Вивчаючи досвід науковців щодо структурно-компонентного складу готовності до інноваційної професійної діяльності, інноваційної педагогічної діяльності, інноваційно-дослідницької діяльності як близьких за змістом понять ми прийшли до висновку, що така готовність містить велику кількість компонентів, різних за сутністю та змістовим наповненням, що свідчить про багатоаспектний характер цього феномену. У табл. 1 наведено приклади структури цих видів готовності, які ми розділили на два блоки: стандартну структуру, в якій науковці виділяють компоненти, типові для будь-якого

виду професійної діяльності та розширену, яка містить компоненти, притаманні саме інноваційній діяльності.

Таблиця 1 – Структурно-компонентний склад готовності до інноваційної професійної (інноваційної педагогічної, інноваційно-дослідницької) діяльності\*

Дже рело	Компоненти структури готовності					
Стандарта структура						
[5]	емоційно-ціннісний	когнітивний	процесуальний			
[6]	мотиваційний	когнітивний	процесуальний			
[7]	мотиваційно-цільовий	змістовий	операційний			рефлексивний
[8]	цільовий / мотиваційний	когнітивний	діяльнісно-практичний			оцінно-результативний
[9]	мотиваційний	когнітивний	технологічний			рефлексивний
[2]	мотиваційно-орієнтаційний	змістовно-операційний				оцінно-рефлексивний
Розширена структура						
[10]	аксіологічний	когнітивний		особистісний/дієтворчий		
[11]	мотиваційний / емоційно-вольовий	когнітивний	операційний			інформаційний
[12]	мотиваційний	когнітивний		креативний		рефлексивний
[1]	ціннісно-мотиваційний	інформаційно-когнітивний	операційно-діяльнісний	особистісно-креативний		професійно-рефлексивний
[13]	мотиваційний	когнітивний	операційно-діяльнісний	особистісно-креативний		рефлексивний
[14]	мотиваційний	когнітивний		креативний		рефлексивний
[15]	мотиваційно-аксіологічний / емоційно-вольовий	змістовно-когнітивний	операційно-діяльнісний	креативний		рефлексивно-аналітичний
[16]	мотиваційний / валеологічний		технологічний	креативний		інформаційний
[17]	мотиваційний / валеологічний		технологічний	креативний/особистісний		філософський
[18]	мотиваційний / психологічний		операційний	креативний		інформаційний
[19]	мотиваційний		технологічний	креативний		рефлексивний
[20]	мотиваційний		технологічний	особистісно-креативний		рефлексивний
[21]	мотиваційний та ціннісно-орієнтаційний		діялісно-операційний	креативний/творчий		комунікативний
[22]	валеологічний		операційний			інформаційний
[3]	психологічний		практичний	креативний		соціально-комунікативний
[4]	мотиваційний / особистісно-вольовий	операційно-змістовий				рефлексивний
[23]	потребісно-мотиваційний	когнітивно-операційний		креативний		рефлексивний

\* Складено автором

Проведений контент-аналіз дозволив виявити найбільш характерні компоненти структури готовності до інноваційної професійної діяльності, систематизовані нами у табл. 2 відповідно до визначених у роботі [5-24] видів готовності: психологічної, практичної та готовності до самовдосконалення. З наведеної таблиці видно, що незважаючи на різноманітність підходів науковців до визначення структури готовності до інноваційної діяльності, переважно виділяють: ціннісно-мотиваційний (96 %) та емоційно-вольовий (22 %) компоненти як складові психологічної готовності; операційний (74 %) та змістовий (52 %) як складові практичної підготовки, а також рефлексивний (65 %) та креативний (61 %) компоненти як складові готовності до самовдосконалення.

На підставі проведеного аналізу пропонуємо власну структуру готовності доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності як інтеграційну модель підходів різних вчених, в якій виділимо такі компоненти: мотиваційно-вольовий (відображає мотиваційно-ціннісний та особистісно-вольовий аспекти); змістовно-

операційний (відбиває змістовий та діяльнісний аспекти); особистісно-креативний (висвітлює особистісний і творчий аспекти) та рефлексивно-перспективний (віддзеркалює рефлексивний і перспективний аспекти готовності).

Таблиця 2 – Результати контент-аналізу структурно-компонентного складу готовності до інноваційної професійної діяльності\*

Види готовності	Компоненти структури	частота	%
Психологічна готовність	ціннісно-мотиваційний (мотиваційний, потребісно-мотиваційний, мотиваційно-аксіологічний, мотиваційно-орієнтаційний, мотиваційний та ціннісно-орієнтаційний, емоційно-ціннісний, цільовий, аксіологічний)	22	96
	емоційно-вольовий (особистісно-вольовий, особистісний)	5	22
	валеологічний	3	13
	психологічний	2	9
Практична готовність	операційний (технологічний, процесуальний, операційно-діяльнісний, діялісно-практичний, практичний)	17	74
	змістовий (змістовно-когнітивний, когнітивний, інформаційно-когнітивний)	12	52
	інформаційний	4	17
	змістовно-операційний (когнітивно-операційний, операційно-змістовий)	3	13
	соціально-комунікативний (комунікативний)	2	9
Готовність до самовдосконалення	філософський	1	4
	рефлексивний (рефлексивно-аналітичний, професійно-рефлексивний, оцінно-рефлексивний, оцінно-результативний)	15	65
	креативний (особистісно-креативний, творчий, дієтворчий)	14	61
	перспективний	1	4

\* Складено автором

*Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку.* За результатами проведеного теоретичного аналізу літератури щодо структурно-компонентного складу готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної, інноваційної педагогічної, інноваційно-дослідницької діяльності виявлено велику кількість компонентів, що відбивають різні аспекти їхньої структури. Проведений контент-аналіз розглянутих структур готовності до різних видів інноваційної діяльності дозволив виявити найбільш типові для них компоненти, які характеризують психологічну готовність (мотиваційний, емоційно-вольовий, особистісний, психологічний компоненти), практичну готовність (змістовий, операційний, інформаційний, соціально-комунікативний компоненти) та готовність до самовдосконалення (креативний, рефлексивний, перспективний компоненти). На підставі узагальнення та інтеграції різних наукових підходів запропоновано структуру готовності доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності та виокремлено її основні компоненти, зокрема мотиваційно-вольовий, який відображає мотиваційно-ціннісний та особистісно-вольовий аспекти; змістовно-операційний, що відбиває змістовий та діяльнісний аспекти; особистісно-креативний, який висвітлює особистісний і творчий аспекти та рефлексивно-перспективний, складовими якого є рефлексивний і перспективний аспекти готовності. Перспективою подальших розвідок у цьому напрямку є розкриття детального змісту кожного компоненту та визначення відповідних критеріїв і показників щодо їх сформованості для подальшої побудови моделі формування готовності майбутнього доктора філософії до дослідницько-інноваційної діяльності.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Козак Л. В. Зміст підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2013. № 3–4. С. 60–68.
2. Шеремет І. В. Готовність вчителя фізичної культури до інноваційної педагогічної діяльності як педагогічна проблема. *Наукові записки. Серія Педагогіка*. 2014. № 1. С. 212–218.
3. Кошелева Н. Г. Характеристика моделі готовності майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2013. № 3. С. 99–104.
4. Мосіюк О. О. Структура готовності майбутнього вчителя математики до інноваційно-дослідницької діяльності. *Вісник Житомирського державного університету*. 2014. № 6. С. 219–224.
5. Пащенко М. І., Красноштан І. В. Готовність майбутнього педагога до інноваційної діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Ч. 4. С. 281–287.

6. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 1997. 208 с.
7. Быстрякова А. Н. Структура готовности будущих учителей начальных классов к профессиональному саморазвитию. *Вісник СевНТУ. Серія: Педагогіка*. 2011. № 124. С. 176–80.
8. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. 504 с.*
9. Дука Н. А. Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2003. 228 с.
10. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 572 с.
11. Печерская Э. П. Методология формирования инновационного компонента профессиональной деятельности специалиста в условиях высшей школы: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08. Тамбов, 2003. 361 с.
12. Малихіна В. Теоретичний аспект управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів. *Теорія та методика управління освітою*. 2013. № 10. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ituo\\_2013\\_10\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ituo_2013_10_19).
13. Цибульська Л. І. Структурно-компонентний аналіз готовності майбутнього вчителя літератури до інноваційної професійної діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. № 34. С. 253–261.
14. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
15. Огієнко О. І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 7. С. 154–162.
16. Завалевський Ю. Сутність інноваційної педагогічної діяльності. *Педагогічний дискурс*. 2014. № 17. С. 63–70.
17. Гончарова О. А. Структура інноваційної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови. *Молодий учений*. 2014. № 1. С. 89–92.
18. Абасов З. Подготовка к инновационной деятельности. *Педагогика*. 2002. № 3. С. 106–108.
19. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. *Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки*. Москва: Магистр, 1997. 224 с.
20. Будас Ю. О. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2010. 238 с.
21. Кліх Л. В. Експериментальна модель процесу комплексного формування професійних, дослідницьких та інноваційних умінь у майбутніх магістрів аграрних спеціальностей. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2013. № 63. С. 178–183.
22. Демиденко Т. М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ч., 2004. 220 с.
23. Шлома А. В. Личностно-профессиональное самосовершенствование как средство подготовки учителей к инновационной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Брянск, 2004. 219 с.
24. Різник В. В. Формування готовності майбутніх економістів до професійної діяльності – важливе завдання підготовки фахівців нової якості. *Економіка освіти*. 2011. № 3. С. 24–28.

UDC 372

## ЕКПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

© 2019

**Радюк Інна Володимирівна**, аспірант кафедри педагогічної освіти та соціальної роботи

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки  
(43025, Україна, Луцьк, проспект Волі, 13, e-mail: raduk.inna@gmail.com)*

**Анотація.** Проблема підготовки вчителів, здатних до самоосвіти є актуальною і продиктована вимогами суспільства. Впровадження у навчальний процес методів та форм навчання, що сприяють формуванню самоосвітньої компетенції, потребує дослідження реального стану сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти. У статті визначено сутність поняття «критерії» як сукупності сформованих характерних ознак, показників, притаманних саме цьому аспекту професійної підготовки. Виділено такі критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, діяльнісно-практичний та науково-дослідницький. Показники визначено як складові критеріїв, ступінь їх вияву, якісну характеристику їх сформованості. Виявлено та детально описано показники, що характеризують рівень сформованості кожного з критеріїв. За якісними та кількісними характеристиками вказаних критеріїв і показників готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти визначено такі рівні сформованості готовності до самоосвіти: високий, базовий, елементарний. У статті описано результати поетапного експериментального дослідження рівнів готовності за вираженістю кожного з показників. Дослідження стану сформованості готовності виявило, що рівень готовності майбутніх учителів до самоосвіти переважно перебуває на елементарному рівні. Окреслено проблеми, що потребують подальшого дослідження.

**Ключові слова:** готовність до самоосвіти, компоненти, критерії, показники, рівні сформованості, науково-дослідна діяльність, майбутні вчителі початкових класів.

## EXPERIMENTAL STUDY OF LEVELS OF PREPARATION TO SELF-EDUCATION FUTURE TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL

© 2019

**Raduk Inna Vladimirovna**, postgraduate student of the department of pedagogical education and social work

*Eastern European National University named Lesia Ukrainka  
(43025, Ukraine, Lutsk, Vol. Avenue, 13, e-mail: raduk.inna@gmail.com)*

**Abstract.** The problem of training teachers who are capable of self-education is relevant and dictated by the requirements of society. The introduction of educational methods and forms of learning that contribute to the formation of self-educational competence requires the study of the actual state of formation of the readiness of future primary school teachers for self-education. The article defines the essence of the notion of «criteria» as a set of formed characteristic features, indicators that are inherent in this aspect of professional training. The following criteria are allocated: motivational-value, cognitive-informational, activity-practical and scientific research. Indicators are defined as the components of the criteria, the degree of their manifestation, the qualitative characteristic of their formation. The indicators characterizing the level of formation of each of the criteria are revealed and described in detail. The qualitative and quantitative characteristics of these criteria and indicators of readiness of future teachers of elementary school for self-education determine the following levels of formation of readiness for self-education: high, basic, elementary. The article describes the results of a step-by-step experimental study of readiness levels by the severity of each of the indicators. A study of the state of preparedness has revealed that the level of readiness of most future teachers for self-education is at an elementary level. Problems that need further research are outlined.

**Keywords:** readiness for self-education, components, criteria, indicators, levels of formation, scientific research activity, future teacher of elementary school.

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.* Вирішальним фактором повноцінного функціонування та оновлення системи шкільної освіти виступає особистість вчителя, здатного до самовдосконалення шляхом самоосвіти протягом усієї професійної діяльності. У зв'язку з цим змінюється кінцева мета освітнього процесу у вищому закладі педагогічної освіти.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких ґрунтується авторська думка; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.* Як зазначено сучасними дослідниками, (О. Акімова [1], О. Бурлука [2], Л. Себало [3], С. Танько [4], актуальним стає не стільки оволодіння студентами великим об'ємом інформації, скільки формування самоосвітньої компетенції, готовності майбутніх педагогів до постійного оновлення знань, вмінь та навичок. Дослідження реального стану проблеми дозволяє визначити конструктивні шляхи її вирішення. Для цього доречним буде встановлення критеріїв, показників готовності до самоосвіти та проведення діагностики рівнів їх сформованості у майбутніх педагогів початкової школи [5].

*Формування цілей статті (постановка завдання).* Метою статті є визначення критеріїв і показників готовності майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності у процесі науково-дослідної роботи й

аналіз результатів експериментального дослідження рівнів сформованості названої готовності.

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.* Результати теоретичних досліджень (О. Малихін [6], С. Кужельний [7] та ін.) дозволили виділити такі основні структурні компоненти готовності майбутніх педагогів до самоосвітньої діяльності: мотиваційний, ціннісний, пізнавальний, діяльнісний і результативний. Саме ці компоненти стануть підґрунтям для визначення критеріїв і показників задля дослідження рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти.

У психолого-педагогічній літературі поняття «критерій» трактується як: показник, стандарт, який допомагає оцінити, порівняти педагогічне явище, процес з еталоном [8, с. 51]. У свою чергу С. Сисоева трактує критерій як ознаку, оцінку досліджуваного об'єкта, процесу, явища, що визначає рівень його сформованості [9, с. 99]. На думку М. Монахової критерієм є сукупність основних показників, що розкривають норму, високий рівень розвитку відповідної якості. Показник виступає конкретним і типовим проявом однієї із важливих сторін критерію, за допомогою якого можна досліджувати наявність якості й судити про рівень її розвитку [10].

Отже, очевидним є існування декількох підходів до узгодження понять «критерій» і «показник». Ми дотримуємось думки науковців, які розглядають поняття

«критерій» ширше за своїм змістом, ніж поняття «показник». При цьому показник є частиною критерію, зокрема мірою прояву, якісної його складовою В. Галузак [11], С. Гончаренко [12, с. 181]. Отже, під критеріями готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвітньої діяльності будемо розуміти сукупність сформованих характерних ознак, показників, характерних саме цьому аспекту професійної підготовки. Відповідно, показники вимірювання ефективності підготовки майбутніх учителів до самоосвіти в процесі професійної діяльності – це кількісні та якісні характеристики сформованості ознак, що вивчаються та вимірюються [13, с. 122].

У процесі дослідження нами встановлено, що вчені по-різному також трактують і саме поняття готовності до професійної самоосвіти. Зокрема, Ф. Мацієва розглядає готовність до професійної самоосвіти як внутрішнє налаштування на професійну самоосвіту, глибокі знання відповідних дисциплін і теоретичних основ організації самоосвітньої діяльності, потребу у використанні цих знань при вирішенні різних професійних ситуацій, комплекс особистісних характеристик [14, с. 34–69]. З даного визначення логічно випливають критерії готовності до професійної самоосвіти: усвідомлення значущості самоосвіти, стійкість інтересу до певної сфери знань, самостійність у пошуку відповідей на актуальні питання, ініціативність в оволодінні знаннями та вміннями, наполегливість у подоланні перешкод на шляху оволодіння новим досвідом, емоційне задоволення від здійснення самостійної навчальної діяльності, результативність самоосвітніх актів (що є передумовою подальшого розвитку самоосвітньої діяльності) [15, с. 328].

Таким чином, беручи за основу структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвітньої діяльності, й урахувавши підходи вчених до визначення критеріїв такої готовності, нами визначено наступні критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, діяльнісно-практичний та науково-дослідницький.

Досліджуючи рівень сформованості готовності до самоосвітньої діяльності у майбутніх учителів початкової школи, ми керувались міркуваннями І. Мартинюка щодо доцільності виокремлення рівнів сформованості залежно від перебігу самоосвіти особистості, при цьому кожен із рівнів може зумовлюватись різною мірою вираженості компонентів – показників згаданого утворення [16, с. 328]. Тому, на нашу думку, конструктивним є поетапне дослідження рівня сформованості готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи за кожним із визначених критеріїв з подальшим інтегруванням одержаних результатів.

За доцільне також вважаємо дещо змінити традиційний підхід до класифікації рівнів, запропонувавши наступні рівні: високий, базовий та елементарний, які досліджуються нами за якісними й кількісними характеристиками показників визначених критеріїв (наприклад, за інтенсивністю, яскравістю та частотою проявів).

Високий рівень характеризується наявністю усіх показників готовності майбутніх вчителів початкових класів до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи. Студенти такої групи вирізняються стійкою високою мотивацією до професійної діяльності, науково-пізнавальною активністю, здатністю до варіативного застосування інформації, що позитивно впливає на перебіг навчання, вироблення необхідних для самоосвітньої діяльності навичок. Такі студенти чітко розуміють мету, сутність, особливості та роль самоосвіти у майбутній педагогічній діяльності. Для студентів цієї групи характерне глибоке володіння знаннями щодо планування самоосвітньої та науково-дослідної роботи, здатністю до самоорганізації, самоконтролю та рефлексії в процесі її здійснення. Вони часто демонструють уміння до взаємодії в колективі, прагнуть до залучення інших студентів до науково-дослідної роботи.

Студенти базового рівня вирізняються нестійкою

мотивацією до професійної самоосвіти, на яку значною мірою впливають зовнішні чинники, а, отже, внутрішні мотиви слабо виражені. Цілі та цінність самоосвіти у майбутній діяльності такими студентами слабо усвідомлена, а самостійна навчальна діяльність керована здебільшого прагматичними мотивами. Таким студентам характерна наявність певних теоретичних знань, але рівень володіння механізмом творчого їх застосування у процесі самоосвіти є недостатнім. Студенти цієї групи вирізняються окремими вміннями щодо планування та організації самоосвіти, свідомою участю у науково-дослідній роботі, проте така діяльність не має системного та самостійного характеру і більшою мірою керована викладачем.

Елементарний рівень характеризується сформованістю у студентів деяких мотивів успішної життєвої реалізації, проте вони не пов'язані з професійною діяльністю. Показники, що свідчать про високий рівень мотивації майбутніх учителів початкових класів до самоосвіти, мінімально виражені. Знання та вміння у галузі самоосвітньої діяльності є недостатніми для її здійснення. Студентів, показники яких сформовані на елементарному рівні, важко залучити до виконання завдань творчого характеру, вони уникають участі у науково-дослідницькій роботі.

Зупинимось детальніше на діагностуванні рівнів сформованості готовності до самоосвіти майбутніх учителів початкової школи за кожним із визначених нами критеріїв. Так, мотиваційно-ціннісний критерій готовності вказує на рівень сформованості мотивації до самоосвіти у процесі професійної діяльності, рівень адаптації до нових освітніх вимог, потребу в оволодінні новими знаннями. Показниками цього критерію є: позитивна мотивація студентів до педагогічної діяльності, наявність у студентів стійкого інтересу до самоосвітньої діяльності, як необхідної складової майбутньої професії та запоруки професійного зростання; усвідомлення самоосвітньої діяльності вчителя та її мети як особистісної, професійної, соціальної цінності, способу саморозвитку та професійної реалізації; потреби в оволодінні педагогічною майстерністю; наявність у студентів внутрішнього задоволення від результатів самоосвітньої діяльності; сформованість системи цінностей та ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів початкової школи; володіння морально-етичним механізмом взаємодії з членами суспільства, оточуючим середовищем та іншими загальнолюдськими якостями.

Результати дослідження показали, що рівень сформованості показників, що визначають ціннісно-мотиваційну складову готовності до самоосвіти у процесі професійної діяльності у більшості студентів (56 %) перебуває на базовому рівні. Елементарний рівень сформованості чинників виявився у дещо меншій кількості студентів (31 %), ще менша кількість студентів (13 %) характеризується високим рівнем сформованості вказаних показників. Аналізуючи ступінь вираженості кожного із показників, варто зазначити, що мотиви, що визначають успіх у житті, майбутні педагоги не завжди пов'язують із професією. У навчальній діяльності керуються здебільшого прагматичними мотивами, бажанням отримати диплом, реалізуватися у житті, досягнути визнання, при цьому недостатньою мірою усвідомлюють значущість самовдосконалення, роль саморозвитку у досягненні цілей. Це значною мірою впливає на ціннісно-мотиваційну сферу формування самоосвітньої компетенції, виявляючи у студентів недостатню потребу у самоосвіті.

Наступні дослідницькі кроки передбачали з'ясування того, якими з показників когнітивно-інформаційного критерію готовності до самоосвіти у процесі науково-дослідної роботи та якою мірою володіють майбутні вчителі початкових класів.

Так як метою нашого дослідження є формування

готовності до самоосвітньої діяльності, то, насамперед, нас цікавив не стільки рівень володіння студентами значним обсягом теоретичних знань, а скільки рівень знань опитуваних у системі понять, що пов'язані з професійною самоосвітою в процесі навчання, обізнаність в особливостях самоосвітньої роботи педагога, розвиток пізнавальних потреб особистості та прагнення до творчого пізнання, розвитку знань у галузі самоосвітніх технологій, притаманність умінь роботи з інформацією та її аналітико-синтетичної обробки.

Узагальнюючи опрацьовані результати за цим критерієм, констатуємо, що майже половина респондентів (44 %), виявила елементарний рівень сформованості визначених показників, базовий та високий рівні показали відповідно 34 % і 22 % опитуваних. Варто зазначити, що більшість опитаних студентів виявили низький рівень знань у галузі педагогічної самоосвіти, слабку обізнаність майбутніх педагогів у методології та формах практичної реалізації самоосвітньої діяльності. Проте, дещо кращі показники володіння знаннями, що стосуються проведення наукових досліджень (підготовка рефератів, повідомлень, тез тощо) та інформаційного пошуку наукової інформації. Ми пов'язуємо це з наявністю у студентів певного досвіду виконання таких робіт.

Наступний діяльнісно-практичний критерій готовності до самоосвіти характеризується такими показниками: діагностичні вміння, що передбачають здатність визначити рівень саморозвитку та окреслювати основні напрями самоосвіти, які вимагає навчально-виховний процес; рефлексія, яка передбачає вміння аналізувати і узагальнювати одержані результати самоосвіти, порівнювати їх з попередніми; вміння визначити рівень своєї готовності до самоосвітньої діяльності та шляхи його підвищення; здійснювати пошук інформації для самоосвіти, фіксувати та обробляти її, формулювати і описувати отримані результати; прояв творчого потенціалу особистості, володіння традиційними та інноваційними технологіями науково-пошукової та самоосвітньої роботи; оволодіння комунікативними та самоорганізаторськими навиками, вміннями налагоджувати контакт з колегами, спілкуватися, створювати творчо-пошукову атмосферу для діяльності, планувати та моделювати роботу; прогнозувати зміни, труднощі, генерувати та відбирати нові ідеї, віднаходити засоби для досягнення цілей.

За діяльнісно-практичним критерієм, відповідно до визначених показників констатуємо, що у більшість опитаних студентів (49 %) ступінь вираження здатності до продуктивної діяльності в галузі педагогічної самоосвіти знаходиться на елементарному рівні. Базовий рівень відзначаємо у 32 % опитаних, високий – лише в 19 %. Варто зазначити, що потенційна більшість студентів досить непогано володіє комунікативно-організаторськими здібностями, що дає нам можливість окреслити шляхи вдосконалення навчального процесу в контексті формування самоосвітньої компетенції.

Наступний критерій науково-дослідницької готовності характеризує рівень розвитку дослідницьких здібностей та умінь здатності майбутнього вчителя до знаходження нового засобами наукових досліджень. Показниками науково-дослідницького критерію є: володіння методологією планування і здійснення науково-дослідної роботи у галузі професійної діяльності; вміння розробляти науковий апарат дослідження; вміння застосовувати різні методи психолого-педагогічних досліджень; володіння інтелектуально-логічними здібностями, що виявляються в умінні аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне; вміння організувати і проводити педагогічний експеримент; вміння обробляти і оцінювати результати науково-дослідницької роботи; здатність до співпраці та взаємодопомоги у науково-творчій діяльності. Вивчаючи сформованість вказаних показників у контексті формування професійних

самоосвітніх навичок, нас, передусім, цікавило уявлення студентів про методологію та технології організації науково-дослідної роботи, вміння організувати таку діяльність та комунікувати в процесі її здійснення. Елементарний рівень прояву показників цього критерію виявився у 46 %, базовий - у 37 %, високий - у 17 %.

Для визначення рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвітньої діяльності ми результати експериментального дослідження опрацювали статистичним методом розрахунку середніх величин і одержали такі дані (таблиця 1).

Таблиця 1 - Розподіл респондентів за рівнями сформованості готовності до самоосвітньої діяльності\*

Рівні	Високий		Базовий		Елементарний	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Студенти	39	17,7	88	39,8	93	42,5

\* (складено автором)

*Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку.* Формування самоосвітньої компетенції складний та тривалий педагогічний процес, який залежить від ступеню вияву студентами багатьох взаємопов'язаних показників. Здійснений аналіз педагогічної діагностики вихідного рівня сформованості у майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвіти в процесі науково-дослідної роботи показав переважно елементарний рівень (ним володіють 93 студентів із 220 опитаних). 88 опитаних студентів мають базовий рівень готовності до самоосвіти і лише 39 студентів володіють високим рівнем готовності до самоосвітньої діяльності. Одержані результати переконливо доводять актуальність досліджуваної проблеми, її своєчасність теоретико-прикладного вирішення.

Аналіз одержаних результатів дав нам змогу чітко визначити ті суперечності й бар'єри, які негайно треба усунути в освітньому процесі закладу вищої освіти задля успішного формування готовності до самоосвіти в майбутніх учителів. Нами також однозначно з'ясовано, що саме науково-дослідна діяльність, як одна із форм самоосвітньої роботи та прояву творчого потенціалу студентів, є перспективною щодо формування самоосвітніх навичок.

Зроблені висновки вимагають подальшого дослідження та розробки педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до самоосвіти.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Акімова О. М. Напрями та форми самоосвіти в процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2014. № 2. С. 15–22.
2. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як необхідний компонент сучасного освітнього процесу. Гілея: зб. наук. пр. Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. 2015. Вип. 101. С. 369–372.
3. Себало Л. І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 20 с.
4. Танько Є. В. Організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів як основа підготовки майбутніх фахівців. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. класич. приват. ун-т. 2013. Вип. 30. С. 362–368.
5. Малихін О. В. Самореалізація майбутнього вчителя через систему організації самостійної навчальної діяльності як засіб формування його акмеологічності. Акмеологія - наука XXI століття: матер. IV Міжнародної науково-практичної конф. Київ, 2014. С. 291–300 с.
6. Кужельний А. В. Проблема готовності студентів до саморозвитку у галузі професійної освіти. Вісник Чернівецького національного педагогічного університету. Педагогічні науки. 2013. Вип. 108. Т. 2. С. 151–153.
7. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05. Хмельницький, 2009. 301 с.
8. Сисова С. О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: навч.-метод. посіб. Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 460 с.
9. Монахова М. Педагогическое проектирование-современный инструментальный дидактический исследования. Школьные технологии. 2001. № 5. С. 5–7.



10. Галузяк В. М. Педагогіка: навч. посіб. Вінниця. ДП «Державна картографічна фабрика». 2007. 400 с.

11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

12. Коваль Т. І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: Монографія. Київ. Ленвіт, 2007. 264 с.

13. Мацеева Ф. Х. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к профессиональному самообразованию: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Махачкала, 2012. 159 с.

14. Мартинюк І. А. Сутність готовності особистості до самоосвітньої діяльності. Проблеми сучасної психології. 2016. № 34. С. 327–353.

UDC 378

ІЄРАРХІЯ ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» ТА «ПРОФЕСІЙНА  
КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

© 2019

Саблук Ольга Олександрівна, здобувач

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
(20301, Україна, Умань, вулиця Садова, 2, e-mail: sovgirasvitlana@gmail.com)

**Анотація.** У статті розкрито погляди науковців на поняття «компетентність», «професійна компетентність». Обґрунтовано, що дослідники трактують їх по-різному, залежно від специфіки дослідження. Виокремлено два рівні поглядів на «компетентність»: офіційний та неофіційний, та сім груп досліджень, щодо поглядів авторів на поняття «професійна компетентність». Встановлено, що у педагогіці «компетентність» – це характеристика рівня оволодіння певними знаннями, що дозволяє міркувати, висловлювати думку, обізнаність, грамотність у певній галузі; здатність особи здійснювати певні акти або дії в конкретних умовах. У дослідженнях психологів компетентність розуміється як складна інтегральна характеристика, що має, поряд із зовнішніми параметрами (якість отриманого продукту діяльності фахівця), систему внутрішніх, психологічних за змістом параметрів професійної діяльності. Відповідно потрактовано «компетентність» як цілісну і систематизовану сукупність узагальнених знань, характерну якість підготовки фахівця, потенціал його ефективності трудової діяльності. Під «професійною компетентністю» розумітимемо форму виконання професійної діяльності, обумовлену глибокими професійними знаннями, вільним володінням змістом своєї праці, а також відповідністю цієї праці професійно важливим якостям особистості, зокрема професійним умінням людини як суб'єкта діяльності, її здатність до практичного використання цих умінь у професійній діяльності, виконання професійних функцій.

**Ключові слова:** компетентність, професійна компетентність, знання, уміння, здатності, якості особистості, грамотність у певній галузі, професійна діяльність, інтегральна характеристика.

IERARCHY CONSTITUTES «COMPETENCE» AND «PROFESSIONAL  
COMPETENCE» IN MODERN RESEARCHES

© 2019

Sabluk Olga Aleksandrovna, applicant

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University  
(20301, Ukraine, Uman, Sadova str.2, e-mail: sovgirasvitlana@gmail.com)

**Abstract.** The article reveals the position of scientists concerning concept of «competence», «professional competence». It is shown that researchers treat it differently, depending on the specifics of their research. There are two levels of views on «competence» – formal and informal, and seven groups of studies, concerning to the views of the authors to the concept of «professional competence». It is established that in pedagogy «competence» is a characteristic of possessing knowledge, allowing to judge anything, to express an important opinion, awareness, literacy in a certain field, the ability of a person to carry out certain acts or actions in specific conditions. In researches of psychologists competence is understood as a complex integral characteristic, which, along with external parameters (quality of the product obtained specialist), a system of internal, psychological in terms parameters of professional activity. Accordingly, «competence» is defined as a holistic and systematized set of generalized knowledge, characteristic quality of specialist training, the potential of its effectiveness of labor activity. By «professional competence» we will understand the form of professional activity, due to deep professional knowledge, free possession of the content of their work, as well as the relevance of this work to the professionally important qualities of the individual, in particular professional skills of the person as a subject of activity, its ability to practical use of these skills in a professional activities, perform professional functions.

**Keywords:** competence, professional competence, knowledge, skills, ability, personality quality, literacy in a certain field, professional activity, integral characteristic.

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.* Модернізація освіти передбачає формування нової системи універсальних знань, умінь і навичок, а також досвіду самостійної діяльності та особистої відповідальності особистості. У зв'язку з цим вища педагогічна освіта покликана формувати високий рівень професійної свідомості у майбутніх фахівців, що володіють достатньою компетентністю<sup>4</sup> здатних до розуміння і усвідомлення свого соціального і професійного буття; які вміють бачити цілісну картину професійної праці, прогнозувати її результативність, ефективно здійснювати планування і моделювання своєї діяльності. Характеризуючи майбутнього фахівця як компетентного, необхідно описати поєднання його особистісних і професійних компетентностей з орієнтиром на застосування отриманих знань, наявних умінь, а також здатність створювати нову інформацію, об'єкти дійсності в процесі неперервного професійного самовдосконалення.

Отже, в якості основних одиниць оновлення змісту освіти та її результатом розглядають компетентності, що розкриваються через: поняття, вид діяльності (організаційно-методична діяльність, діяльність особистості або професійно-предметна діяльність тощо), рівень професіоналізму, різні професійні характеристики, властивості, наповнені предметним змістом тощо.

Послідовно зупинимось на кожній позиції.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких роз-*

*глядалися аспекти цієї проблеми і на яких ґрунтується авторська думка; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.* У довідковій та науковій літературі можна виокремити два основних рівня дефініції «компетентність»:

– класичний, що визначає юридично закріплене коло повноважень організації або посадової особи;

– неофіційний, який обумовлює авторитет людини в тій чи іншій сфері пізнання або діяльності, що залежить від її особистісних характеристик, знань, умінь, навичок, як спеціальних, так і загальних.

До першого рівня зараховують трактування поняття «компетентність» у нормативно-законодавчих документах, зокрема Законі України «Про вищу освіту» (2014) [1], комплексі нормативних документів для розробки складових системи Стандартів вищої освіти (2003) [2], національному освітньому глосарії вищої освіти (2011) [3].

До другого, неофіційного, рівня у визначенні поняття «компетентність» зараховують: довідково-словникову літературу (енциклопедія освіти (2008) [4], словник іншомовних слів (2002) [5], великий тлумачний словник української мови (2001) [6], сучасний тлумачний словник української мови (2009) [7] та наукову літературу (О. Загіка (2015) [8], М. Кадемія (2012) [9], І. Стаднійчук (2014) [10]) та ін.

За дослідженням В. Горової, у світовій освітній практиці поняття «компетентність» виступає в якості

«вузолового», оскільки: об'єднує інтелектуальну й навичкову складові освіти; керується ідеологією інтерпретації освіти, що формується від результату («стандарт на виході»); вбирає в себе низку однорідних і близькоспоріднених знань і вмінь, що належать до широких сфер діяльності [11, с. 181]. Таким чином, досі у наукових джерелах не визначено ієрархію вказаних понять.

*Формування цілей статті (постановка завдання).* Мета статті – розкрити сутність понять «компетентність», «професійна компетентність» шляхом аналізу поглядів науковців на їх трактування.

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.* Аналіз напрацювань науковців-основоположників компетентнісного підходу показав, що поняттю «компетентність» автори поєднують відповідні знання і здібності, особливі предметні навички, способи мислення, здатність до здійснення практичних дій, готовність до діяльності, відповідальність за свої дії, що «передбачає не стільки наявність у майбутнього фахівця значного обсягу знань і досвіду, скільки вміння актуалізувати накопичені знання і вміння в потрібний момент, використовувати їх в процесі реалізації своїх професійних функцій» [11, с. 49].

Сучасні дослідники (С. Бас [12], М. Головань [13], І. Карпюк [14] та ін.) поняття «компетентність» розкривають його дещо ширше, як:

– здатність людини виконувати професійні обов'язки на основі отриманих під час професійної підготовки у закладах вищої освіти теоретичних знань і практичних умінь; складні завдання та певні дії шляхом мобілізації психологічних ресурсів [12, с. 170];

– сукупність загальної і спеціальної професійної освіти людини; необхідних знань, умінь, практичних навичок та виробничого досвіду для виконання у конкретних організаційно-технічних умовах певних видів діяльності визначеної складності [13, с. 93];

– результативно-діяльнісна характеристика освіти в контексті підготовки молодих людей, необхідна і достатня умова для досягнення результату професійної діяльності [14, с. 209].

Як вважає В. Нагаєв, компетентність повинна відповідати певним напрямам (галузям) професійної діяльності людини і мати структурно-функціональну побудову у вигляді моделей компетентності фахівців [15, с. 115].

Отже, у педагогіці «компетентність» – це обізнаність, грамотність у певній галузі, здатність особи здійснювати певні акти або дії в конкретних умовах. Звідси, компетентний (належить, відповідний, здатний) – це фахівець, який знає, розуміється на певній галузі, має право за своїми знаннями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь.

У найзагальнішому сенсі можна сформулювати, що компетентність (як і професійний спосіб життя) виступає, по суті, не структурою або рівнем розвитку, а якістю психічних процесів. Системні властивості людської психіки не впливають з пам'яті, мислення, моторики або особистості, а, навпаки, самі їх задають (як мета визначає характеристики системи рухів, спрямованих на її досягнення).

На основі проведеного аналізу можна виокремити різні сторони поняття «компетентність»:

1) компетентність підвищує ефективність вирішення завдань або виконання якої-небудь дії;

2) вона передбачає як знання, вміння, навички, певний рівень розвитку різних здібностей, що в сукупності й забезпечують високі результати, так і професійне самоставлення, що описується в рамках самооцінки, рівня домагань і самоефективності;

3) компетентність має досить чіткі «зовнішні» рамки (їх можна прокреслити, спираючись на коло завдань, доступних для вирішення, чи набір «робочих» ситуацій);

4) у феномені компетентності можна розрізнити «зовнішню» і «внутрішню» сторони. Причому «зовнішні» прояви мають прагматичний характер, «внутрішні», навпаки, пов'язані із задоволенням певної потреби: бути компетентним. Якщо існування подібного мотиву в чистому вигляді викликає певні сумніви, то задоволення потреб у досягненні, самоактуалізації і деяких інших є цілком очевидним;

5) розвинена компетентність пов'язана з володінням певною «професійною» мовою і набором будь-яких спеціальних уявлень або «схем», в тому числі, про самого себе.

Отже, феномен компетентності не має суто виконавської або навчальної форми. Він пов'язаний з необхідністю самостійно виконувати завдання або долати проблеми. Подібний «проблемний» характер компетентності визначає її нижні рамки, відрізняючи від моторних навичок, з одного боку, і від вирішення навчальних завдань, з іншого. Можна констатувати, що знання, вміння і досвід визначають компетентність людини, а здатність мобілізувати ці знання, вміння і досвід у конкретній соціально професійній ситуації, обумовлює компетентність освіченої і професійно успішної особистості.

Аналіз досліджень психологів і педагогів щодо розуміння терміну «компетентність» показав, що практично всі дослідники зосереджують увагу на виконанні майбутніх функцій, майбутньої роботи, майбутньої діяльності, що потребує розгляду цього поняття у поєднанні із майбутньою професією.

Питання професійної компетентності розглядаються в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних вчених останні двадцять років. Проте сучасні підходи і трактування професійної компетентності досить різні (результат професійної підготовки, готовність до професійної діяльності, професіоналізм, якості фахівця, сукупність взаємозалежних характеристик особистості (знання, вміння, навички, досвід), здатність до адекватних поведінкових реакцій (компетенції)), залежно від того, яку характеристику дослідник брав за основу.

Отже, з одного боку, професійна компетентність – це інтегральний критерій якості професійної освіти, професійної діяльності, а з іншого боку, властивість особистості, для якої характерні висока якість виконання професійних функцій, культура праці і міжособистісних комунікацій, вміння ініціативно і творчо вирішувати професійні проблеми, а також володіння багатоплановими аспектами діяльності, готовність до підприємливості та прийняття управлінських рішень, до адаптації в нових умовах діяльності.

Відповідно, одні автори (К. Гаврутенко [16], І. Стаднійчук [10] та ін.) професійну компетентність визначають як інтегративну якість особистості, що є результатом професійної педагогічної підготовки, найважливішою умовою її ефективності [2]. Інша група науковців (А. Деркач [17], В. Зазикін [17], А. Маркова [17] та ін.) доводить, що професійна компетентність визначає рівень професіоналізму особистості [17, с. 129].

Третя група дослідників (Н. Болюбаш [3], Л. Гаврутенко [16] та ін.) визначають компетентність як готовність особистості до професійної діяльності через отримані знання, уміння й досвід та сформовані професійні якості відповідно до соціальних потреб [4, с. 43], як один із складників готовності до конкретного виду професійної діяльності [2, с. 91].

Вдалими є порівняння професійної компетентності та готовності до професійної діяльності, здійснене М. Коростеліним, який вважає, що готовність особистості не є чимось готовим, а створюється кожною людиною індивідуально у процесі творчого розвитку здібностей, спочатку у процесі професійного навчання у вищому закладі освіти, а потім у реальному житті [18, с. 66].

Четверта група науковців (С. Горобець [19], С. Гренадерова [20], І. Стаднійчук [10] та ін.) за осно-

ву трактування професійної компетентності обрала якість людини як особистості, так і професіонала, зокрема: єдність особистісного прийняття професії, досвіду, сукупності знань і умінь, креативних здібностей, самостійності, адекватної самооцінки, емоційно-вольової регуляції й інтенції до саморозвитку [19, с. 160], розкриття особистістю своєї власної активності та індивідуальності [20, с. 162].

Цією групою науковців професійна компетентність розглядається через аналіз педагогічно значущих характеристик, якостей фахівця, які забезпечують ефективне виконання поставлених перед ним завдань.

До п'ятої групи належать публікації (М. Головань [13], І. Карпюк [14], В. Кремень [4] та ін.), які пов'язують професійну компетентність, у першу чергу, із знаннями, вміннями, навичками й досвідом та здатністю застосовувати їх для виконання професійних функцій; сукупністю взаємозалежних характеристик особистості (знань, умінь, навичок, способів виконання діяльності, досвіду практичного використання знань і вмінь, характеристик мислення, що забезпечують здатність приймати ефективні рішення, діяти раціонально тощо), необхідних для ефективного виконання завдань професійної діяльності, розв'язання різного роду проблем, завдань на основі наявного досвіду, знань і цінностей.

Аналіз розглянутих вище визначень, дозволяє виділити основні характеристики компетентного фахівця – це людина обізнана, що є визнаним знавцем у будь-якому питанні, авторитетна, повноправна, що володіє колом повноважень, здатностей.

Шоста група дослідників (С. Вітер [21], Л. Гаврутенко [16] та ін.) розглядає професійну компетентність через здатність до дій. Дослідники ототожнюють професійну компетентність із універсальними способами дій, що дозволяють людині розуміти ситуацію, досягати результатів в особистому і професійному житті, що визначають продуктивність (якість, результативність) не тільки в рамках конкретної професії, а набагато ширше – в багатьох професіях, а також дозволяють вирішувати багато проблем і завдань в повсякденному житті, в різних ситуаціях.

Найбільшу групу складають погляди вчених (О. Загіка [8], С. Горобець [19] та ін. [22-27]) на професійну компетентність, яка складається із множини ключових та професійних компетенцій [28, с. 48], обсягу компетенцій [29], сукупності компонентів (компетенцій) [30], володіння всіма потрібними компетенціями [31, с. 131].

Водночас, дослідники узгоджують свої наукові позиції із вказаними вище інтерпретаціями поняття «професійна компетентність».

*Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку.* Аналіз розглянутих вище поглядів науковців на поняття «компетентність», «професійна компетентність» показав, що дослідники трактують їх по-різному, залежно від специфіки дослідження. Нами виокремлено два рівні поглядів на «компетентність» – класичний та неофіційний, та сім груп досліджень, стосовно поглядів авторів на поняття «професійна компетентність». Встановлено, що у педагогіці «компетентність» – це обізнаність, грамотність у певній галузі, здатність особи здійснювати певні акти або дії в конкретних умовах. У дослідженнях психологів компетентність розуміється як складна інтегральна характеристика, що має, поряд із зовнішніми параметрами (якість отриманого продукту діяльності фахівця), систему внутрішніх, психологічних за змістом параметрів професійної діяльності. Це дало нам можливість потрактувати «компетентність» як цілісну і систематизовану сукупність узагальнених знань, характерну якість підготовки фахівця, потенціал його ефективності трудової діяльності. Під «професійною компетентністю» розуміємо форму виконання професійної діяльності, обумовлену глибокими професійними знаннями, вільним володінням змістом

своєї праці, а також відповідністю цієї праці професійно-важливим якостям особистості, зокрема професійним умінням людини як суб'єкта діяльності, її здатність до практичного використання цих умінь у професійній діяльності, виконання професійних функцій.

Перспективою подальших досліджень вважаємо з'ясування структури професійної діяльності фахівця.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20150529>
2. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти. URL: [http://www.dut.edu.ua/uploads/1\\_891\\_74278486.pdf](http://www.dut.edu.ua/uploads/1_891_74278486.pdf)
3. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаши, А. А. Гармаш. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 100 с.
4. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008.
5. Сучасний словник-мінімум іноземних слів: Близько 6000 слів. Київ: Довіра, 2002. 447 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. Бусел В. Т. Київ: Перун, 2001.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. Бусел В. Т. Київ: Перун, 2009. 1736 с.
8. Загіка О. О. Формування професійної компетентності майбутніх агентів X постачання в професійно-технічних закладах: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Інститут професійно-технічної освіти НАІПН України. Київ, 2015. 270 с.
9. Професійна компетентність майбутнього педагога: як її формувати? / за ред. Р. Гуревич, М. Кадемія. Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. 2012. Вип. 10. С. 66–70. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/урт\\_2012\\_10\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/урт_2012_10_18)
10. Стаднійчук І. П. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх техніків-механіків. Вісник Національного університету оборони України. 2014. № 5. С. 162–165.
11. Горюва В. И., Харченко Л. Н. Традиции и инновации в организации вузовской системы образования. Ставрополь: Ставропольский институт образования, 2002. 276 с.
12. Бас С. В. Формування предметної компетентності у процесі навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2015. 301 с.
13. Головань М. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців фінансового профілю в умовах європейської кредитно-трансферної системи. Нова педагогічна думка. 2012. № 1. С. 139–143.
14. Карпюк І. Ю. Вивчення проблеми формування професійної компетенції майбутніх спеціалістів у сучасній освіті. Вісник НТУУ «КПІ». Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. Вип. 1. С. 172–176.
15. Нагаєв В. М. Формування професійно-творчої компетентності фахівця аграрної сфери. Наукові праці Полтавської державної аграрної академії. 2012. № 2, Т. 1. С. 184–189.
16. Гаврутенко Л. А. Формування професійних вмінь майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2017. 248 с.
17. Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала. Москва: РАГС, 2004. 245 с.
18. Коростелін М. О. Формування готовності майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності до попередження конфліктів у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук. Слов'янськ, 2015. 357 с.
19. Горобець С. М. Формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей з використанням комп'ютерно орієнтованих технологій навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2012. 23 с.
20. Гренадерова С. В. Формирование компетентности профессионального самосовершенствования студентов колледжа (на материале проектной деятельности): дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2010. 180 с.
21. Вітер С. Зміст і структура економічної компетентності молодших спеціалістів у контексті фахової підготовки. Молодь і ринок. 2012. № 11. С. 130–134.
22. Гирка І. В. Формирование профессиональной компетентности у будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42–45.
23. Власенко С. В., Хрущев В. А. Формирование профессиональной компетентности в работе с детьми группы риска студентов специальности «социальная педагогика и самопознание» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 21–25.
24. Питуляк Л. Н. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей ДНЗ // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 71–74.
25. Гаврилова М. И., Одарич И. Н. Профессиональная компетентность бакалавра // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 22–23.
26. Балакирева Е. И., Малышева А. В., Коновалова Е. Ю. Профессиональная компетентность: суцностные характеристики и условия развития // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 154–158.

27. Полевая Н.М., Ситникова В.В. Профессиональная компетентность бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «социальная работа»: модель формирования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 177-180.

28. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособ. Москва: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

29. Иванова Н. В. Формирование профессиональной компетентности студентов экономических специальностей учреждений среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2005. 256 с.

30. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

31. Яковенко О. І. Формування професійної компетентності майбутніх економістів у процесі практичної підготовки: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2015. 329 с.

UDC 378

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© 2019

**Савченко Наталья Владимировна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
кафедры педагогики и образовательного менеджмента

*Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины  
(20300, Украина, Умань, улица Садовая 28, e-mail: savchenko.nat13@gmail.com)*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формированию профессионального имиджа будущего учителя начальных классов, который рассматривается как признак высокой профессиональной культуры и личностного качества педагога. Основой профессионального имиджа является сочетание профессиональных и личностных качеств специалиста, способствующих успешной реализации профессиональной деятельности. Под дефиницией «профессиональный имидж современного учителя» мы понимаем форму жизненного проявления современного учителя, с помощью которой он, активизируя личностно-деловые качества, самоутверждается профессионально и лично. Образ учителя должен формироваться с учетом специфики его деятельности и потребностей учащихся. При этом необходимо помнить, что каждый учитель – это живая реклама образовательного учреждения, ведь через его образ создается впечатление у окружающих о состоянии образования в целом. Процесс формирования личности будущего учителя, его профессиональное становление, успех в педагогической деятельности зависят от многих общественных и культурных факторов, а также от собственной активной позиции. В современных условиях именно имидж становится необходимым атрибутом социально-профессиональных отношений. В педагогической деятельности все большую актуальность приобретает процесс создания целостного профессионального имиджа, который заключается прежде всего в усвоении и репродукции личностью опыта общественной жизни. Представлены перспективы дальнейших исследований проблемы формирования профессионального имиджа будущего учителя.

**Ключевые слова:** имидж, имиджелогия, профессиональный имидж, педагогический имидж, будущий учитель., Начальная школа, качества учителя, образ учителя, профессиональное становление, педагогическая деятельность.

## FORMATION OF THE PROFESSIONAL IMAGE OF THE FUTURE TEACHER IN THE PRIMARY SCHOOL

© 2019

**Savchenko Natalia Vladymyrovna**, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer  
in pedagogy and educational management

*Uman state pedagogical university named after Pavlo Tychyna  
(20300, Ukraine, Uman, Sadova street, 28, e-mail: savchenko.nat13@gmail.com)*

**Abstract.** The article is devoted to the problem of formation of the professional image of the future teacher of elementary school, which is considered as a sign of high professional culture and personal qualities of the teacher. The basis of professional image is the combination of professional and personal qualities of a specialist, which promote successful realization of professional activity. Under the definition of «professional image of a modern teacher», we understand the form of life's manifestation of a modern teacher, through which he, activating personal and business qualities, self-affirms professionally and personally. The teacher's image should be formed taking into account the specifics of his activities and the needs of students. At the same time it is necessary to remember that every teacher is a live advertisement of an educational institution, because of its image the impression is made about people about the state of education in general. The process of forming the personality of a future teacher, his professional development, and his success in teaching activity depend on many social and cultural factors, as well as on his own active position. In modern conditions, the image itself becomes an essential attribute of social and professional relations. In the pedagogical activity, the process of creating a holistic professional image, which consists, first of all, in the assimilation and reproduction of the personality of the experience of social life, becomes increasingly relevant. The prospects of further exploration of the problem of forming the professional image of the future teacher are presented.

**Keywords:** image, imageology, professional image, pedagogical image, future teacher., Elementary school, teachers' quality, teacher's image, professional formation, pedagogical activity.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Стратегия развития современного украинского общества требует повышения требований к профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы. Актуальной проблемой в наше время становится качество приобретенных знаний и навыков, конкурентоспособность выпускника в Европейском образовательном пространстве. Государство, система образования ставила и ставит перед учителем определенные цели и задачи, выдвигает новые требования к его личности. Изменения в обществе не могли не повлиять на педагогическую практику. Обществу нужен не только учитель, который дает знания, репродуцирует их, грамотный исполнитель, а, прежде всего, профессионал, способный к постоянному самосовершенствованию, ориентированный на творчество и гибкость мышления; личность, обладающая высокой общечеловеческой культурой, умеет спрогнозировать конечный результат своей деятельности, воплотить в жизнь свои идеи, активная, эмоционально уравновешенная и волевая личность.

Практика показывает, что современному образованию нужен эрудированный педагог, с высоким уровнем культуры и педагогического мастерства, который будет

работать на перспективу. По нашему убеждению, именно педагоги должны быть своеобразным эталоном, образцом для молодежи, им нужно быть не только специалистом высокого уровня, но и изысканной, воспитанным человеком, то есть придерживаться определенного профессионального имиджа. Следовательно, учителя постоянно находятся в поле зрения учащихся, родителей, коллег. Современная образовательная система должна отвечать высоким требованиям общества к личности педагога. Проблема формирования профессионального имиджа будущего учителя начальной школы в научной литературе не нова. Проблеме имиджа в образовательном процессе, его роли и путям формирования положительного имиджа посвящены работы известных педагогов, философов, психологов.

Поэтому социально-философский феномен понятие имиджа является предметом исследования (Д. Журавлев [1], Г. Ткаченко [2] А. Калужный, [3] Г. Борздина [4] и др. [5-12].

Также проблему формирования профессионально важных качеств специалиста в процессе непрерывного образования исследовали Л. Данильчук [13], В. Бочарова [15] и др. С позиций профессионально ориентированного подхода в системе профессиональной подготовки

специалиста освещена роль речевого имиджа в трудах К. Климович [16], В. Орешкина [17] и др.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которые обосновывается авторская мысль; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* В психолого-педагогической литературе отсутствуют фундаментальные исследования процесса формирования профессионального имиджа будущего учителя, в частности начальных классов в условиях деятельности учреждения высшего образования.

*Формулирование целей статьи (постановка задачи).* Целью нашей статьи является актуализация проблемы формирования профессионального имиджа будущего учителя и осуществления анализа основных понятий проблемы и обоснование целесообразности формирования положительного имиджа каждого современного учителя.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Понятие «имидж» происходит от лат. «*imitari*», что означает имитировать. В пер. по английскому языку «*image*» – образ, выражение – образ, который состоит не только из внешнего вида (одежда, украшения, прическа, макияж и др.), но и с осанки, походки, умение говорить, двигаться и т. д.

Отметим, что дословный перевод содержания понятия связан с визуальной стороной восприятия человека. Термин «имидж» в украинском языке закрепился и используется в двух основных значениях: как внешний образ, который мы видим, и образ -представление-репутация [13, с. 76].

В психолого-педагогическом словаре понятие «имидж» определено как стереотипированный образ конкретного объекта, существующий в сознании масс. Как правило, имидж относится к конкретному человеку, но может распространяться на определенный товар, организацию, профессию и т. д. [14].

Важное место занимает изучение индивидуального имиджа, который является коммуникатором в процессах массовой коммуникации социальных групп (национальных, гендерных, профессиональных и т. д.). Исходя из этого, мы понимаем, что понятие «имидж» активно изучается с позиции разных научных течений. Так, за последние годы было собрано и систематизировано достаточно информации о наполненности содержательного понятия имиджа, что способствовало формированию новой научной отрасли имиджологии.

Имидж под влиянием впечатлений способствует выявлению зрительных личностно-деловых качеств человека, которые выделяются через визуально-аудиальную оболочку. Таким образом именно впечатление о личности, а не оценка выступает как факт деятельности познания в процессе восприятия имиджа [15].

В период становления независимости Украины и переосмысления подходов к учебно-воспитательного процесса формирования понятия «имидж» в системе образования приобрел актуальность [16]. Ведь главной задачей современного учителя является научить и воспитать нового члена общества, адаптированного и конкурентоспособного, способного решать сложные проблемы. Поэтому, неуспех в деятельности учителя становится препятствием формирования положительного мнения о нем и влияет на эффективность осуществляемых педагогических воздействий. Следовательно, на сегодняшний день возникла необходимость в определении сущности педагогического имиджа как необходимого условия существования учителя в современных рыночных условиях [5, 8, 9].

В современной научной интерпретации понятия профессионального имиджа связывают с статусным образом личности и характеризуют как интенсивный эмоциональный, оценочный эффект, основанный на психологическом механизме персонификации. Имидж, как и

стереотип, задает апробированные пути идентификации объекта. Профессиональным стереотипом-типажем считаются персонифицированный образ профессии или, другими словами, общий образ типичного профессионала. Основой профессионального имиджа является сочетание профессиональных и личностных качеств специалиста, способствующих успешной реализации профессиональной деятельности.

В результате анализа философских и психолого-педагогических исследований по выбранной проблеме выяснено, что под дефиницией «профессиональный имидж будущего учителя» понимают форму жизненного проявления современного учителя, с помощью которой он, активизируя личностно-деловые качества, самоутверждается профессионально и лично [17].

Итак, исходя из выше сказанного, имидж учителя – это один из основных средств реализации принципов саморазвития личности. Так, положительный имидж современного учителя тесно связано с его профессиональной компетентностью, педагогическим мастерством, психолого-педагогической культурой и личностными и профессионально значимыми качествами.

Процесс формирования личности будущего учителя начальной школы, его профессиональное становление, успех в педагогической деятельности зависят от многих общественных и культурных факторов, а также от собственной активной позиции. Молодой человек, поступила в высшего педагогического учебного заведения, имеет индивидуальные особенности, сформированные под влиянием семьи, школы, жизненных условий и тому подобное [18-20].

Они проявляются в системе ее ценностей, убеждений, интересов, позиций, норм поведения, в отношении к себе, миру, выбранной специальности и, соответственно, в современных условиях возникают вопросы: как помочь будущему учителю разобраться в себе и найти свое профессиональное лицо и развить его педагогическую культуру и профессиональное мышление? Как выработать собственный стиль взаимодействия с учащимися, с коллегами и преодолеть стереотипы во взглядах на суть педагогической деятельности?

Отметим, что формировать положительный имидж учителю необходимо значительно больше, чем специалистам других профессий, ведь учитель формирует имидж своих учеников. Учитель для них – эталонная модель. Учителями должны быть лучшие представители общества [17]. Каждый учитель должен быть яркой личностью, потому что благодаря своей личности, он привлекает учащихся, развивает интерес к своему предмету.

Заметим, что при формировании имиджа учителя его личные качества отражаются в несколько деформированном видении окружающих, поэтому на формирование имиджа также влияют следующие факторы: сам учитель; имиджмейкеры; средства массовой информации; окружающие (друзья, родные, сотрудники, ученики, родители учеников и др.) Благодаря имиджа можно составить общее впечатление об учителе, его характер, образованность, интеллект, уровень культуры, поведение и тому подобное. Эти качества могут быть сформированы на основании прямой информации, формирует имидж, или информация осознается или не осознается человеком, поскольку находится на подсознании и проявляет себя только в чувствах.

Образ учителя должен формироваться с учетом специфики его деятельности и потребностей учащихся. При этом необходимо помнить, что каждый учитель – это живая реклама образовательного учреждения, ведь через его образ создается впечатление у окружающих о состоянии образования в целом.

В современных условиях именно имидж становится необходимым атрибутом социально-профессиональных отношений. В педагогической деятельности все большую актуальность приобретает процесс создания целостного профессионального имиджа, который за-

ключается прежде всего в усвоении и репродукции личностью опыта общественной жизни. В связи с переосмыслением процессов профессионального становления возникает необходимость пересмотра сущности профессиональной компетентности в контексте подготовки будущего учителя.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований этого направления.* Таким образом, формирование личности будущего педагога – важнейшее образовательное задание, имеет комплексный характер, поэтому формирование профессионального имиджа будущего учителя происходит в двух направлениях: развитие личностных и совершенствование профессионально значимых качеств педагога.

Профессиональный педагогический имидж будущего учителя начальной школы – это форма самовыражения индивидуального целостного образа личности педагога, как реализатора потребностей микро- и макросоциума в образовательных услугах, при которой выявляются наиболее выразительные деловые и личностные качества.

Дальнейшую работу следует направлять в контекст основательного анализа научной литературы по структуре, содержанию и особенностям формирования профессионального имиджа учителя начальной школы и на его основе выделения компонентов данного процесса в условиях подготовки будущего учителя начальной школы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Журавльов Д. Имидж учителя – необходимость или дань моде? *Народное образование XXI век.* 2003. № 7. С. 153.
2. Ткаченко Г. И. Имидж современной образовательной учреждения. *Управление школой.* 2006, № 21. С. 19–21.
3. Калюжный А. А. Особенности построения профессионального имиджа. *Вестник Государственного университета управления. Серия: Социология и управление персоналом.* № 3 (19), Москва: ГУУ, 2006. С. 59–63.
4. Бороздина Г. В. Психология делового общения. Москва: ИНФРА-М, 2002. 295 с.
5. Столбова Е.А. Формирование профессионального имиджа будущих педагогов // *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 206–208.
6. Шумилова О.Н. Мониторинг рынка труда как условие формирования эффективного имиджа вуза // *Балтийский гуманитарный журнал.* 2015. № 1 (10). С. 153–156.
7. Дианова Ю.А., Назаренко А.В. Формирование имиджа будущего педагога средствами профессионального обучения средствами портфолио-технологии // *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс.* 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 79–84.
8. Федосова И.В. Формирование педагогического имиджа у будущих специалистов сферы образования // *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 162–166.
9. Димухаметов Р.С., Столбова Е.А., Цицицкий В.С. Ценностная ориентация как предиктор формирования профессионального имиджа будущего педагога // *Балтийский гуманитарный журнал.* 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 422–424.
10. Сысоева Е.Ю. Рефлексивный анализ имидж-образующих характеристик преподавателя вуза // *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 209–213.
11. Дьяков И.И., Вологин И.С., Островская И.Э. Роль маркетинговых исследований в обеспечении конкурентоспособности вуза // *Карельский научный журнал.* 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 19–23.
12. Балакирева Е.И., Лексакова Н.В. Коллективный педагогический субъект: сущностные характеристики понятия // *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 139–142.
13. Данильчук Л. А. Основы имиджа и этикета: учебное пособие. К.: Кондор, 2004. 234 с.
14. *Психолого-педагогический словарь / Сост. Рапацевич Е. С. Минск: «Соврем. слово», 2006. 262 с.*
15. Бочарова В. А. *Чтобы в воспитании господствовала разумность.* Москва: 1936. 154 с.
16. Климкович К. *Технология построения имиджа учителя. Педагогическая техника.* 2005. № 3. С. 103–108.
17. Орешкин В. Г. *Тренинг формирования имидж.* Москва: ИНФРА-М, 2008. 240 с.
18. Примакова В.В. Профессионализация учителей начальной школы в условиях последипломного образования // *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2014. № 1 (6). С. 55–58.
19. Петрова М.А. Профессиональная проба как условие формирования мотивации учебно-профессиональной деятельности будущих учителей начальных классов // *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 109–112.
20. Зиновьева М.П., Фирсова Т.Г. *Учитель начальных классов: требования государства и представления будущих педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 105–108.



ПІДГОТОВКА ІНДИВІДА ДО НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ:  
ПЕРІОДИЗАЦІЯ ТА ЇЇ ХАРАКТЕРИСТИКА

© 2019

**Савош Валентин Олексійович**, кандидат педагогічних наук, завідувач відділу  
фізико-математичних дисциплін*Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти*  
(43025, Україна, Луцьк, вулиця Винниченка, 31, e-mail: vsavosh@ukr.net)

**Анотація.** У статті розглянуто неперервну освіту впродовж життя в контексті функціонування системи неперервної освіти. Запропоновано авторські трактування понять «система неперервної освіти», «дитячо-юнацька освіта», «освіта дорослих», «період» та «стадія». Порівняно періодизацію підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя з віковою періодизацією психічного розвитку людини. Охарактеризовано стадії базового, формувального, основного, результативного, адаптаційного та адаптаційно-впроваджувального періодів підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя в контексті послідовної реалізації низки освітніх процесів (формування й розвиток умінь вчитися, формування вміння навчатися в системі неперервної освіти, формування вміння навчатися під час професійної діяльності, розвиток вміння навчатися під час професійної діяльності, формування вміння підтримувати активну розумову діяльність та самореалізовуватися в пізній дорослості, застосування вміння підтримувати активну розумову діяльність та самореалізовуватися в пізній дорослості). Визначено сукупність умінь-складників компетентності навчання впродовж життя (уміння вчитися, уміння навчатися в системі неперервної освіти, уміння навчатися під час професійної діяльності, уміння підтримувати активну розумову діяльність та самореалізовуватися в пізній дорослості).

**Ключові слова:** система неперервної освіти, періодизація підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя, періоди, стадії.

THE INDIVID'S PREPARATION FOR THE LIFELONG EDUCATION:  
PERIODIZATION AND CHARACTERISTICS

© 2019

**Savosh Valentyn Oleksiiovich**, Candidate of Pedagogical Sciens,  
Head of Physico-Mathematical Sciences Department  
*Volyn Institute of Postgraduate Education*

(43025, Ukraine, Lutsk, Vynnychenko street, 31, e-mail: vsavosh@ukr.net)

**Abstract.** The article considered on continuous education throughout life in the context of the functioning of the system of continuous education. There are author's definitions of the concepts of «system of continuous education», «children's and youthful education», «adult education», «period» and «stage» are offered; comparative periodization of the individual's preparation for lifelong education throughout life with the age-old periodization of human mental development; the stages of basic, forming, basic, productive, adaptation and adaptation-implementation periods are characterized in case of the consistent implementation of a number of educational processes (the formation and development of the ability to learn, the formation of the ability to study in the system of continuous education, the formation of the ability to study in professional activities, the development of the ability to learn in professional activities, the formation of the ability to maintain active mental activity and self-realization in late adulthood, to support active mental activity and self-realization in late adolescence).

**Keywords:** continuous educational system, periodization of the individual's preparation for continuous education throughout life, periods, stages.

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.* Неперервній освіті впродовж життя сприяє функціонування системи неперервної освіти. В авторському трактуванні система неперервної освіти постає як множина складників, які визначаються на основі конкретизації: 1) змісту системотвірної мети освіти (передбачення кінцевого результату стосовно всього життя людини чи певного його періоду); 2) вертикального чи (та) горизонтального напрямку структурної її організації. Вертикальний напрям співвідноситься з рівнями формальної освіти, визначеними статтею 10 «Складники та рівні освіти» Закону України «Про освіту» [1], а горизонтальний – зі складниками: суб'єкт орієнтованими (дитячо-юнацька освіта, освіта дорослих) та засобово орієнтованими (формальна, інформальна та неформальна освіта).

Тлумачення засобово-орієнтованих складників є законодавчо визначеним (стаття 8 «Види освіти» Закону України «Про освіту» [1]). Натомість для суб'єкт орієнтованих складників системи неперервної освіти запропоновано такі авторські трактування: 1) дитячо-юнацька освіта – це процес цілеспрямованої (безпосередньої й опосередкованої) організації дорослими навчання й самонавчання, виховання й самовиховання, що слугує розвитку й саморозвитку підростаючої людини та передує етапу соціального й юридичного входження в доросле життя; 2) освіта дорослих – це процес, що розгортається на основі поєднання професійної діяльності з особистісно затребуваним рівнем розвитку й саморозвитку, який досягається в результаті навчання

і самонавчання, виховання і самовиховання.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.* Порівнюючи періодизацію підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя з віковою періодизацією психічного розвитку людини, варто зазначити, що періодизація, яку зазначено останньою, являє собою «виокремлення в цілісному життєвому русі людини якісно своєрідних послідовних, стійких стадій психічного розвитку» [2, с. 109]. Науково обґрунтована періодизація відображає природні закономірності розвитку психіки на різних етапах життєвого шляху, фіксує сутнісний зв'язок між окремими стадіями (періодами) розвитку, відкриває механізми зміни стадій, розв'язує суперечливість між загально-закономірними особливостями та індивідуальними варіантами розвитку. Приміром у періодизації Ж. Піаже акцентовано увагу на інтелекті [3], у З. Фрейда – на психосексуальному розвитку [4], у А. Гезеля – на сенсомоторному розвитку [5], у Л. Колберга – на моральному [6], у Д. Ельконіна – на психічному розвитку дітей від народження до 17 років [7], а у Е. Еріксона – на різних способах розв'язання особистісної психосоціальної кризи та на успішності (неуспішності) перебігу процесу розв'язання кризи, що спричинює появу в особистості інтегральних новоутворень [8].

*Формування цілей статті (постановка завдання).* Розкрити суть власної розробки «Періодизація підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя», схарактеризувати періоди та стадії зазначеного

процесу з акцентуванням уваги на низці умінь, які розглядаються як складники компетентності навчання впродовж життя.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Під час розробки періодизації підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя (табл. 1) увагу було акцентовано не на якісно своєрідних послідовних, стійких стадіях психічного розвитку людини (як у періодизаціях психологів), а на вміннях, послідовне формування яких визначає готовність індивіда до неперервної освіти. Вибір умінь як основи розробки періодизації пояснюється тим, що складниками цього психічного утворення є знання, навички й досвід. На підтвердження власних міркувань наведено тлумачення поняття «вміння», яке фіксується в навчальних посібниках з педагогіки й дидактики. Уміння – це «засвоений учнем спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі набутих знань, навичок, досвіду; формується вправлінням, передбачає застосування в звичних і змінених умовах» [9, с. 654; 10], а рівень сформованих умінь дозволяє організувати персоналізовану роботу тих хто навчає, з тими хто навчається [11].

Також розробка періодизації підготовки індивіда до неперервної освіти ґрунтується на авторській термінологічній визначеності поняття: «період» – це відтинки часу, протягом якого відбуваються зміни, що спричиняють рух у напрямі досягнення кінцевої мети (готовність індивіда до неперервної освіти впродовж життя), котра являє собою головний очікуваний результат процесу підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя, що отримується на основі досягнення проміжної мети, визначеної для цього відтинку часу; «стадія» – це складник періоду, котрим позначається відтинки часу, протягом якого досягається певна мета та здійснюється поступ у поетапному досягненні мети періоду.

Таблиця 1 – Періодизація підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя\*

№ з/п	Тривалість періоду	Назва періоду	Мета періоду або проміжна мета процесу підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя
I період	від народження до 14 (15) років	базовий	формування й розвиток вміння вчитися як складника компетентності навчатися впродовж життя
II період	від 15 (16) років до 17 (18) років	формувальний	формування вміння навчатися в системі неперервної освіти як складника компетентності навчатися впродовж життя
III період	від 18 (19) років до 23 (24) років або будь-який інший вік у разі відтермінованого вступу до вищу чи отримання другої вищої освіти	основний	формування вміння навчатися під час професійної діяльності як складника компетентності навчання впродовж життя
IV період	від 24 (25) років до початку планування завершення професійної діяльності	результативний	розвиток вміння навчатися під час професійної діяльності як складника компетентності навчання впродовж життя
V період	за пір року до завершення професійної діяльності	адаптаційний	формування вміння підтримувати активну розумову діяльність та самореалізовуватися в пізній дорослості як складника компетентності навчання впродовж життя
VI період	від завершення професійної діяльності до завершення життя	адаптаційно-вправляювальний	застосування вміння підтримувати активну розумову діяльність та самореалізовуватися в пізній дорослості на основі навчання впродовж життя

\* Складено автором.

Базовим періодом підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя об'єднано три стадії, якими охоплено дії, що відбуваються на рівнях дошкільної освіти та частково на рівні загальної середньої освіти й спрямовуються на формування вміння вчитися на трьох стадіях: I стадія – базово-ввідна; II стадія – базово-формувальна; III стадія – базово-розширювальна.

Особливості першої базово-ввідної стадії виявляються в тому, що ця стадія: 1) охоплює вік від народження до 5 (6) років; 2) співвідноситься з дошкільним періодом розвитку дитини й дошкільною освітою; 3) включає в себе дії, які виконуються з метою формування елементарних пізнавальних умінь, необхідних для входження в природний і соціальний мінісвіт; 4) передбачає функціонування освітнього середовища формальної, неформальної та інформальної освіти за домінуючої

ролі формальної освіти, яку організовано відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти.

До особливостей другої базово-формуальної стадії віднесено: 1) охопленість віку від 6 (7) років до 9 (10) років; 2) реалізованість на рівні початкової освіти; 3) підпорядкованість дій меті цілеспрямованого формування вміння вчитися як складника ключової компетентності навчання впродовж життя; 4) функціонування освітнього середовища формальної, неформальної та інформальної освіти за домінуючої ролі формальної освіти, яку організовано відповідно до Державного стандарту початкової освіти та передбачено цілеспрямоване формування вміння вчитися.

Особливості третьої базово-розширювальної стадії полягають у тому, що ця стадія: 1) охоплює вік від 10 (11) років до 14 (15) років; 2) співвідноситься з рівнем базової середньої освіти; 3) включає в себе дії, які виконуються з метою цілеспрямованого розвитку вміння вчитися; 4) передбачає функціонування освітнього середовища формальної, неформальної та інформальної освіти за домінуючої ролі формальної освіти, яку організовано відповідно до чинного Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти.

Формувальний період підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя містить чотири стадії, якими охоплено вік учнів від 15 (16) років до 17 (18) років та об'єднано дії, що спрямовуються на формування вміння навчатися в системі неперервної освіти та реалізуються на чотирьох стадіях: I стадія – формуально-ввідна; II стадія – формуально-керована; III стадія – формуально-презентаційна; IV стадія – формуально-ствержувальна.

До особливостей першої формуально-ввідної стадії формуального періоду підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя віднесено: 1) короткотривалість стадії (перший місяць навчання в 10 класі); 2) підпорядкованість дій меті підготовки старшокласників до формування в них умінь навчатися в системі неперервної освіти. Особливості другої формуально-керованої стадії виявляються у: 1) довготривалості стадії (від моменту завершення першої стадії до початку навчання в 11 класі); тобто стадією охоплено як процес навчання в 10 класі, так і літній канікулярний період; 2) спрямованості дій на досягнення мети формування в старшокласників вміння навчатися в системі неперервної освіти за зовнішнього керування процесом. До особливостей третьої формуально-презентаційної стадії віднесено: 1) короткотривалість стадії (перший місяць навчання в 11 класі); 2) підпорядкованість дій меті сприяння старшокласникам у презентації власних досягнень з формування вміння навчатися в системі неперервної освіти, набутих ними в літній канікулярний період. Особливості четвертої формуально-ствержувальної стадії полягають у: 1) довготривалості стадії (з моменту завершення третьої стадії до закінчення навчання в 11 класі); 2) підпорядкованості дій меті застосування старшокласниками вміння навчатися в системі неперервної освіти за опосередкованого зовнішнього керування.

Основним періодом підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя охоплено вік від 18 (19) років до 23 (24) років або будь-який інший вік у разі відтермінованого вступу до вищу, або отримання другої вищої освіти. Цим періодом об'єднано дії, що спрямовуються на формування вміння навчатися під час професійної діяльності як складника компетентності навчання впродовж життя, що вже об'єднує в своєму складі вміння навчатися в системі неперервної освіти та вміння вчитися. Дії розгортаються на трьох стадіях: I стадія – осново-початкова; II стадія – осново-бакалаврська; III стадія – осново-магістерська.

До особливостей першої осново-початкової стадії основного періоду підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя віднесено: 1) широкий діапазон

віку тих, хто навчається (стадією охоплено вік від 18 (19) років до 19 (20) років або будь-який інший вік у разі відтермінованого вступу до вишу); 2) підпорядкованість дій меті формування вміння навчатися під час професійної діяльності в умовах короткого циклу вищої освіти. Особливості другої осново-бакалаврської стадії виявляються у:

1) широкому діапазоні віку тих, хто навчається (стадією охоплено вік від 20 (21) року до 21 (22) років чи будь-який інший вік у разі відтермінованого вступу до вишу з метою отримання першої (другої) вищої освіти);

2) підпорядкованості дій меті формування вміння навчатися під час професійної діяльності в процесі навчання на бакалаврському рівні. До особливостей третьої осново-магістерської стадії віднесено:

1) широкий діапазон віку тих, хто навчається (стадією охоплено вік від 22 (23) років до 23 (24) років чи будь-який інший вік у разі відтермінованого вступу до вишу з метою отримання першої (другої) вищої освіти);

2) підпорядкованості дій меті формування вміння навчатися під час професійної діяльності в процесі навчання на магістерському рівні.

Результативним періодом підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя охоплено вік від 24 (25) років до завершення життя. Стадіями цього періоду об'єднано дії, що спрямовуються на розвиток уміння навчатися під час професійної діяльності як складника компетентності навчання впродовж життя та розгортаються на трьох стадіях: I стадія – результативно-застосувальна; II стадія – результативно-розширювальна; III стадія – результативно-адаптувальна.

До особливостей першої результативно-застосувальної стадії результативного періоду віднесено:

1) широкий діапазон віку тих, хто навчається (стадією охоплено вік від 24 (25) років до 34 (35) років);

2) підпорядкованість дій меті розвитку вміння навчатися під час професійної діяльності в процесі пошуку можливостей для професійного розвитку й професійної кар'єри.

Дії, які реалізуються в рамках першої стадії, вибудовується на основі: власних запитів й попиту на ринку праці та виявляються в неформальній та інформальній освіті; періодичного здійснення навчання на базі закладу післядипломної освіти; виявлення та використання можливостей для професійного росту; застосування вміння навчатися в системі неперервної освіти для вирішення поставлених перед собою завдань, визначених на основі доцільного й виваженого вибору процесу, а саме:

1) професійного розвитку й кар'єрного зростання;

2) послідовної зміни посадових обов'язків у межах однієї організації;

3) переходу в іншу організацію цієї ж сфери діяльності;

4) переходу в нову сферу діяльності та планування здобуття освіти на основі поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти.

Особливості другої результативно-розширювальної стадії виявляються у: 1) широкому діапазоні віку тих, хто навчається (стадією охоплено вік тих, хто навчається, від 35 (36) років до 65 років включно); 2) підпорядкованості дій меті розвитку вміння навчатися під час професійної діяльності в умовах професійного росту та пошуку нових можливостей для професійної самореалізації. Дії другої стадії виконуються в умовах постійних змін на ринку праці та вибудовуються на основі спрямовуючої ролі: неформальної та інформальної освіти у разі фахового зростання; формальної освіти на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти з метою отримання другої вищої освіти; формальної та інформальної освіти на освітньо-науковому та науковому рівнях вищої освіти в разі формування мети, якою передбачено здобуття наукових ступенів або (та) присвоєння вчених звань.

До особливостей третьої результативно-адап-

тувальної стадії результативного періоду віднесено: 1) відсутність меж у визначенні граничного віку тих, хто навчається (після 65 років); 2) підпорядкованість дій меті розвитку вміння навчатися під час професійної діяльності для задоволення власних освітніх запитів і можливостей професійної самореалізації з урахуванням динаміки суспільних змін. Дії третьої стадії реалізуються на основі спрямовуючої ролі неформальної та інформальної освіти з метою збереження активності, професійної майстерності та відповідності суспільним змінам.

У період підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя названо адаптаційним періодом. Цей період розпочинається за півроку до завершення професійної діяльності та здійснюється з метою формування вміння підтримувати активну розумову діяльність та самореалізовуватися в пізній дорослості.

Адаптаційно-впроваджувальний період – це VI період підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя, яким охоплено такі межі: від завершення професійної діяльності до завершення життя. Під час цього періоду значущим визначено реалізацію вміння підтримувати активну розумову діяльність та самореалізовуватися в пізній дорослості на основі навчання впродовж життя.

*Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку.* Розробка періодизації підготовки індивіда до неперервної освіти ґрунтується на: 1) вміннях, послідовне формування яких визначає готовність індивіда до неперервної освіти; 2) авторській термінологічній визначеності понять «період» та «стадія». В узагальненому вигляді у періодизації підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя впорядковано низку процесів відповідно до тривалості періодів, виокремлених у цілісному життєвому русі людини.

Дотримання базового, формувального, основного, результативного, адаптаційного та адаптаційно-впроваджувального періодів підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя сприяє поступовому формуванню компетентності навчання впродовж життя на основі:

– цілеспрямованого оволодіння вміннями-складниками цієї компетентності: уміння вчитися → уміння навчатися в системі неперервної освіти → уміння навчатися під час професійної діяльності → уміння підтримувати активну розумову діяльність та самореалізовуватися в пізній дорослості;

– поступової реалізації таких процесів: формування й розвиток уміння вчитися, формування вміння навчатися в системі неперервної освіти, формування вміння навчатися під час професійної діяльності, розвитку вміння навчатися під час професійної діяльності, формування вміння підтримувати активну розумову діяльність та самореалізовуватися в пізній дорослості, застосування вміння підтримувати активну розумову діяльність та самореалізовуватися в пізній дорослості).

Подальшого вивчення потребують питання, які стосуються розвитку в студентів уміння навчатися в системі неперервної освіти в умовах навчання у вищому навчальному закладі.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Закон України «Про освіту»: Закон України від 5 верес. 2017 р. № 2145-VIII. Урядовий кур'єр. 2017. 04 жовтня.

2. *Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.*

3. *Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. Москва: Просвещение, 1969. 659 с.*

4. *Фрейд З. Вступ до психоаналізу. Харків: КСД, 2015. 480 с.*

5. *Асмолов А. Г. Психология личности. Москва: МГУ, 1990. 367 с.*

6. *Kohlberg L., Mayer R. Development as the aim of*

---

education. *Harvard Educational Review*. 1972. Vol. 42. P. 449–496.

7. Эльконин Д. Б., Давыдов В. В. *Возрастные возможности усвоения знаний*. Москва, 1966. 322 с.

8. Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Москва: Прогресс, 1996. 340 с.

9. Мойсеюк Н. С. *Педагогіка: навч. посіб. Вид. 5-е, переробл. допов.* Київ, 2007. 656 с.

10. Мієр Т. І. *Організація навчально-дослідницької діяльності молодших школярів: монографія*. Кіровоград: ФО-П Александрова М. В., 2016. 424 с.

11. Голодюк Л. *Персоналізована роботи з вчителем як засіб підвищення якості післядипломної педагогічної освіти. Післядипломна освіта в Україні*. 2013. № 2. С. 48–50.

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА З НЕПОВНОЛІТНІМИ ЯК ПРЕДМЕТ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

© 2019

**Завацька Людмила Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри соціальної роботи  
*Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*  
(14013, Україна, Чернігів, вулиця Гетьмана Полуботка, 53, e-mail: socialnar@gmail.com)  
**Шпортюк Олена Миколаївна**, старший науковий співробітник відділу наукової  
діяльності та міжнародного співробітництва  
*Академія Державної пенітенціарної служби*  
(14000, Україна, Чернігів, вулиця Гонча, 34, e-mail: elenashportyuk@ukr.net)

**Анотація.** У статті досліджено підходи до трактування визначення терміну «соціально-виховна робота з неповнолітніми, які перебувають у конфлікті з законом» з точки зору науковців у галузі педагогіки, психології та права. Розглянуто етимологію поняття «соціально-виховна робота», розкрито лексичне та сутнісне значення термінів: «виховання», «соціальна робота», «виховна робота». Соціальна робота розглядається науковцями в трьох аспектах: як практична професійна діяльність із надання допомоги та підтримки людям, що опинилися у складній життєвій ситуації; як навчальна дисципліна з професійної підготовки фахівців та як галузь наукових знань. Виховна робота з особами, які перебувають у конфлікті із законом, є комплексом заходів, що сприяють подоланню у суб'єкта особистісних деформацій, допомагають інтелектуальному і духовному розвитку, сприяють правослухняній поведінці. Проаналізовано праці науковців, які вивчали застосування соціально-виховних заходів до неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом, проведено аналіз низки законодавчих та нормативних актів з метою вивчення тлумачень поняття «соціально-виховна робота». Розглянуто поняття «неповнолітньої особи» в аспектах педагогіки та права. Узагальнено поняття та підходи до визначення терміну «соціально-виховна робота». Сформульовано визначення терміну «соціально-виховна робота з неповнолітніми» на підставі власного бачення, аналізу наукової літератури та нормативної бази.

**Ключові слова:** поняття, визначення, термін, соціально-виховна робота, неповнолітні, конфлікт із законом, педагогіка, соціальна робота, виховна робота.

SOCIO-EDUCATIONAL WORK WITH MINORS AS A SUBJECT OF PEDAGOGICAL  
AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH

© 2019

**Zavatska Ludmila Mykolaivna**, PhD in Pedagogic sciences, Professor, Professor  
of the Social work Department  
*National University «Chernihiv Collegium» of T. G. Shevchenko*  
(14013, Ukraine, Chernihiv, St. Hetman Polubotka, 53, e-mail: socialnar@gmail.com)  
**Shportiuk Olena Mykolaivna**, Senior Researcher of the scientific activity  
and international cooperation Department  
*Academy of the State Penitentiary Service*  
(14000, Ukraine, Chernihiv, St. Honcha, 34, e-mail: elenashportyuk@ukr.net)

**Abstract.** The approaches for formulating the concept of «socio-educational work with minors that are in conflict with law» are investigated from the sight of scientists in Pedagogy, Psychology and Law. Etymology for the conception «socio-educational work» is reviewed, lexical meaning for terms «education», «educational work», «social work» is revealed. The social work is being considered by scientists in three aspects: as practical professional activity (work) for helping and supporting people who found themselves in a difficult life situation; as academical discipline of professional training of specialists and also as the branch of scientific knowledge. Educational work with persons, who are in conflict with law, is a complex of events that help a probation client to overcome personal deformation, help with intellectual and spiritual developing, assist in right-obedient behavior. The scientists' works that studied using socio-educational events for persons, who are in conflict with law are examined, some legislative and regulation acts are analyzed on purpose of studying the interpretation of the concept «socio-educational work». The conception for «underage person» is reviewed in aspects of Pedagogy and Law. The terms and methods to determine the conception «socio-educational work» are generalized. The determination for «socio-educational work» with minors is formulated on the basis of the own vision, the analyses of the scientific literature and the normative base.

**Keywords:** terms, concepts, conceptions, socio-educational work, minors, conflict with the law, Pedagogy, social work, educational work.

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.* На сучасному етапі євроінтеграційних процесів та впровадження міжнародних стандартів у всі сфери суспільного життя виникла необхідність у вивченні питань соціально-виховних аспектів у роботі з неповнолітніми порушниками закону. Кількісні показники злочинів, скоєних неповнолітніми невпинно зростають. За офіційними даними Генеральної прокуратури України щомісяця до судів спрямовується більше 400 кримінальних проваджень за кримінальними правопорушеннями учасниками яких є неповнолітні особи.

Ці факти дають зрозуміти, що проблема антисоціальної та девіантної поведінки неповнолітніх є актуальною. У зв'язку з цим постає завдання у створенні ефективної системи для її протидії, яка б включала в себе не каральний, а реабілітаційно-виховний механізм, давала змогу відновити фізичний, психологічний та соціальний ста-

тус дитини та уникнути негативних наслідків.

Також слід зазначити, що соціально-виховна робота як основний напрям у роботі з неповнолітніми, які перебувають у конфлікті з законом, регламентована Законом України «Про пробацію» [1]. Відповідно до чинного законодавчого акту пробація є системою соціально-виховних та наглядових заходів, що застосовуються за рішенням суду та відповідно до закону до особи, яка скоїла злочин.

Нині в Україні діє 13 центрів ювенальної пробації на кшталт системи органів ювенальної юстиції країн Європи. Тому виникає необхідність детального вивчення та правильного трактування терміну соціально-виховної роботи з неповнолітніми, які перебувають на обліку в уповноваженому органі з питань пробації. Однак, аналіз низки наукових праць вітчизняних та зарубіжних законодавчих актів, що стосуються соціально-виховної роботи, не дає повної інформації щодо смислового зна-

чення терміну «соціально-виховна робота з неповнолітніми, які перебувають у конфлікті з законом».

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких ґрунтується авторська думка; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Нині ідеї соціально-виховної роботи та соціальної реабілітації відображають мету покарання неповнолітніх злочинців. Наука терміни «виховання», «перевиховання», «соціально-виховна робота», «реабілітація» тлумачить у площині таких галузей знань, як філософія, педагогіка, право, психологія, соціологія.

Соціально-педагогічні ідеї стали предметом дослідження таких відомих науковців, як Л. Завацька [2], А. Капська [3], О. Караман [4], М. Лукашевич, І. Мигович [5], В. Ягулов [6] та ін. У галузі права дослідження питання виховного підходу у кримінальній відповідальності неповнолітніх займалися О. Бандурка [7], О. Беца [8] та ін.

Формування цілей статті (постановка завдання). На основі вивчення наукової літератури, законодавчих та нормативних актів здійснити детальний аналіз, розкрити сутність поняття «соціально-виховна робота». З'ясувати, що саме в ретроспективі було закладено у цей вислів; розкрити лексичне та сутнісне значення термінів: «соціальна робота», «виховання», «виховна робота» та сформулювати визначення «соціально-виховна робота з неповнолітніми, які перебувають у конфлікті з законом».

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.* Для визначення змісту поняття «соціально-виховна робота» почнемо з тлумачення окремих термінів, що складають актуальне для нас визначення. На початку звернемося до етимології цих понять.

Socialis – у латинській мові означає «суспільне». Тому «соціальне» вважають як «суспільне». З одного боку, це поняття відображає становище та роль людини у суспільстві (соціумі) (відносини класів, націй, груп, індивідів), а з іншого боку, його тлумачать як відносини нерівності, що є у суспільстві (майновий стан, освіта, владні повноваження тощо).

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» зазначено так:

– «соціальна» – пов'язана із життям і стосунками людей; породжена умовами суспільного життя, певного середовища;

– «соціально-виховний» – пов'язаний із соціальними факторами виховної роботи.

Поняття «робота», у цьому словнику тлумачиться як та чи інша діяльність щодо створення, виготовлення, обробки чого-небудь; коло завдань, обов'язків; те, чим зайнятий хто-небудь; праця, заняття [9, с. 1360]. Таким чином, базуючись на етимології поняття «робота», та беручи до уваги теоретичні підходи вчених, можна зробити висновок, що робота – це вид діяльності, що відрізняється доцільністю і спеціалізацією.

Загалом соціальну роботу розглядають у трьох аспектах: як практична професійна діяльність із надання допомоги та підтримки людям, що опинилися у скрутній ситуації; як навчальна дисципліна з професійної підготовки фахівців із соціальної допомоги та підтримки населення; та як галузь наукових знань, що ґрунтується на сукупності концепцій і теорій.

У нашому науковому дослідженні соціальна робота цікавить нас як особливий вид професійної діяльності, що здійснюється за допомогою державного та недержавного надання допомоги особі.

А. Капська, розглядає соціальну роботу як «вплив професіоналів, громадськості та соціальних інститутів на суспільство шляхом формування і реалізації соціальної політики, спрямованої на створення сприятливих умов життєдіяльності кожної людини і сім'ї» [3, с. 13]. В. Курбатов ототожнює соціальну роботу із наданням допомоги людині у кризових ситуаціях. Він вважає, що

це – «професійна діяльність, пов'язана з використанням соціологічних, психологічних, педагогічних, методів і прийомів для розв'язання індивідуальних та соціальних проблем» [10].

Розуміння соціальної роботи як допомоги поширене і серед зарубіжних дослідників. Європейська Асоціація Шкіл соціальної роботи дає визначення соціальної роботи, як академічної дисципліни та професійної діяльності, що сприяє соціальним змінам та розвитку, соціальній єдності, а також наснаженню та незалежності людей; залучає окремих фізичних осіб, групи та суспільні структури до вирішення проблем осіб, сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах та покращення якості їхнього життя, добробуту, на засадах принципів соціальної справедливості, дотримання прав людини, колективної відповідальності, поваги, протидіє факторам соціального виключення та сприяє дотриманню прав людини [11].

Проаналізувавши основні сучасні теорії соціальної роботи в Україні, М. Лукашевич та І. Мигович зауважили, що під соціальною роботою розуміють своєрідний «інститут допомоги в тій чи іншій сфері» та вважають, що соціальна робота має допомогти у розв'язанні проблем, що відображають суспільне чи індивідуальне благополуччя. Усі негаразди і труднощі, що виникають у індивіда та зумовлені важкими життєвими обставинами, індивідуальними або соціальними причинами має вирішити соціальна робота [5].

Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» [12] трактує соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю, як діяльність уповноважених органів, підприємств, організацій та установ, що здійснюють соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю, а також фахівців із соціальної роботи та волонтерів, що спрямована на соціальну підтримку сімей, дітей та молоді, забезпечення їхніх прав і свобод, поліпшення якості життєдіяльності, задоволення інтересів та потреб. У Законі України «Про соціальні послуги» бракує визначення соціальної роботи, хоча воно мало місце у законопроектах [13]. Отже, у зв'язку з тим, що у вітчизняному науковому середовищі чинні різновекторні думки щодо сутності соціальної роботи, тому в нашій країні немає офіційного та прийнятого всіма фахівцями однозначного визначення поняття «соціальна робота».

Аналізуючи зміст різнопланових джерел з соціальної роботи, можна дійти висновку, що, на думку авторів, соціальна робота – це діяльність, спрямована на підвищення здатності клієнтів до розвитку, самостійного вирішення власних проблем; покращення спроможності особи (групи, сім'ї) справлятися із труднощами; допомога клієнтам у пошуку закладів, організацій, ресурсів, що створюють додаткові можливості для подолання складних життєвих обставин; розвиток та вдосконалення соціальної політики задля кращого забезпечення основних потреб представників вразливих груп населення.

Характерною рисою соціальної роботи є те, що вона тісно пов'язана із соціальним захистом та соціальною педагогікою. Наприклад, А. Малько [14, с. 95–96] висловлює думку, що соціальна робота є комплексом різноманітних видів допомоги: соціально-побутової, медико-соціальної, соціально-правової, соціально-педагогічної, оскільки допомога завжди предметна і спрямована на задоволення тих чи інших потреб.

Узагальнюючи, викладені трактування поняття «соціальна робота», можна підсумувати, що соціальна робота виступає як інструмент реалізації державної соціальної політики для допомоги населенню у кризових або важких ситуаціях, а також як професійна, практична діяльність, основними завданнями якої є покращення соціального самопочуття людини, вдосконалення умов її життя, забезпечення відповідного соціального функціонування, гармонізація системи відносин у сім'ї, колективі, суспільстві в цілому.

Наступною важливою складовою дослідження змі-

сту соціально-виховної роботи виступає дотичне поняття «виховна робота». У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» «виховувати» – значить вирощувати, навчаючи правил поведінки, даючи освіту і т. ін.; систематично впливати на культурний розвиток, світогляд, моральні принципи [9, с. 159].

Виховання, як трактує «Словник української мови», – сукупність знань, культурних навиків, поглядів, що становлять загальний рівень духовного розвитку людини і є наслідком систематичного впливу, навчання [15, с. 529].

«Психологічна енциклопедія» «виховання» пояснює як планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку дитини з метою формування в неї моральних понять і установок, принципів, ціннісних орієнтацій і навичок практичної поведінки, що створюють умови для її розвитку і готують до майбутньої громадської і трудової діяльності [16, с. 57].

Німецький філософ та педагог П. Наторп, спираючись на ідеї відомих німецьких педагогів А. Дістервега та І.-Г. Песталоцці, наголошував на тому, що теорія виховання має зважити на передумови життя особистості в суспільстві, при цьому йдеться не лише про стосунки між окремими людьми, а про людську спільність в її різноманітних формах – від сім'ї до громади та держави. Він також стверджував, що виховання індивіда у всіх аспектах обумовлено соціальними причинами. Також П. Наторп вважав, що дуже важливим є сімейне виховання, а щоб воно було ефективним, допомагати сім'ї повинен кваліфікований спеціаліст [17].

В. Ягупов [6] визначає виховання як процес цілеспрямованої, систематичної, організованої і планомірної взаємодії вихователя і вихованця, під час якого відбувається вплив на свідомість, підсвідомість, пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери вихованця з метою формування у нього наукового світогляду, високих моральних, громадських і професійних рис для формування його особистості.

Грунтуючись на аналізі визначених понять та транспонуючи їх на об'єкт нашого наукового дослідження, можна стверджувати, що виховна робота з неповнолітніми, які перебувають у конфлікті з законом – це виховання у вузькому соціальному значенні. Оскільки є цілеспрямованим впливом на неповнолітнього з боку суспільно-громадських інституцій з метою повернення його до правослухняного життя у суспільстві, формування певної поведінки через систему знань, поглядів, переконань, моральних цінностей.

Поняття «соціального виховання» розглядають у вітчизняній науці як сприяння особистості (своєрідний вплив, що іноді межує з допомогою) у сфері мікро-, мезо та макросередовища. Так, Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик визначають соціальне виховання як систему соціально-педагогічних, культурних, сімейно-побутових та інших заходів, спрямованих на оволодіння та засвоєння дітьми й молоддю системи загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в них сталих ціннісних орієнтацій та адекватної соціально спрямованої поведінки [18, с. 25].

Не потребує особливих доведень висновок про те, що успіх виховання можливий лише за умови чіткої координації дій всіх причетних до виховання соціальних інститутів.

Логіка аналізу понять, дотичних до соціально-виховної роботи, на нашу думку, має чітке відображення у Правилах Ради Європи про пробацію [19], які під заходом виховного впливу встановлюють будь-яку дію щодо здійснення нагляду, поводження із засудженими, надання їм допомоги або контролю для того, щоб попередити вчинення ними нових злочинів і допомогти їм вести законслухняний спосіб життя. А також зазначають, що заходи виховного впливу мають бути спрямовані на виправлення і відмову від вчинення злочинів і тому мають бути конструктивними і відповідними призначенню по-

каранню або мірі кримінально-правового характеру.

Відповідно до ст. 13 Закону України «Про пробацію» [1] «Соціально-виховна робота – це цілеспрямована діяльність персоналу органу пробації для досягнення мети виправлення засуджених. Також поняття соціально-виховної роботи регламентовано статтею 123 Кримінально-виконавчого кодексу України, відповідно до якої «Соціально-виховна робота – цілеспрямована діяльність персоналу органів та установ виконання покарань та інших соціальних інституцій для досягнення мети виправлення і ресоціалізації засуджених». Соціально-виховна робота спрямована на формування та закріплення у засуджених прагнення до заняття суспільно-корисною діяльністю, сумлінного ставлення до праці, дотримання вимог законів та інших прийнятих у суспільстві правил поведінки, підвищення їх загальноосвітнього та культурного рівня (ст. 174 Кримінально-виконавчого кодексу України) [20].

Певні науковці ототожнюють соціально-виховну роботу із соціально-педагогічною. У науковому дослідженні О. Караман визначала соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми як вид професійної діяльності, що полягає у створенні освітніми, виховними, психологічними й соціальними засобами сприятливих умов для ресоціалізації та подальшої інтеграції, соціалізації, усебічного розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості неповнолітнього на основі використання ресурсів особистості, пенітенціарного закладу, громади і держави [8].

Аналізуючи, праці науковців можна стверджувати, що соціально-педагогічна робота з неповнолітніми – це комплексна діяльність, що здійснюється в декілька етапів за різними напрямками в залежності від місця знаходження неповнолітнього суб'єкта та враховуючи ступінь його кримінальної зараженості.

Для формування визначення, що є предметом нашого дослідження, вважаємо за необхідне розглянути, вікові групи дітей, які входять до категорії «неповнолітніх». Останнім часом, широко вживаним став вислів «діти, які перебувають у конфлікті з законом» (child in conflict with law) – на думку міжнародних організацій це політкоректне визначення неповнолітніх, які скоїли правопорушення. Основою педагогічної періодизації слугують стадії фізичного й психологічного розвитку, з одного боку, і умови, в яких здійснюється виховання, – з другого. Вчені по-різному підходили до вікової періодизації особистості, тому виникає необхідність звернутись до законодавчої бази.

У вітчизняному законодавстві, а саме у ч. 1 ст. 1 Закону України «Про охорону дитинства» [21], яким встановлюються основні засади державної політики щодо охорони дитинства, використовується термін «дитина», який застосовується до осіб у віці до 18 років (повноліття). У свою чергу, в п. 12 ч. 1 ст. 3 Кримінального процесуального кодексу України подане таке поняття: «неповнолітня особа – малолітня особа, а також дитина у віці від 14 до 18 років». Відповідно до ч. 1 ст. 498 Кримінального процесуального кодексу України нижньою віковою межею, з якою законодавець пов'язує здійснення кримінального провадження (йдеться про застосування примусових заходів виховного характеру), є 11 років [22]. Таким чином, термін «неповнолітній» у Кримінального процесуального кодексу України охоплює віковий проміжок від 11 до 18 років.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Підсумовуючи викладене та узагальнюючи результати нашого наукового пошуку, вважаємо, що соціально-виховну роботу з неповнолітніми, які перебувають у конфлікті з законом, можна розглядати, як цілеспрямований процес встановлення об'єктивних та суб'єктивних факторів протиправної поведінки особи у віці до 18 років та визначення комплексу заходів (виховного впливу та

соціальної допомоги) з метою психолого-педагогічної корекції протиправної поведінки, подолання складних життєвих обставин, повернення його до правослужняного життя у суспільстві, створення сприятливих умов для ресоціалізації та подальшої інтеграції і соціалізації.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі вважаємо розробку системи соціально-виховної роботи, що включатиме в себе засоби, форми, методи та технології соціально-виховно впливу на неповнолітніх, відповідно до завдань досудової, наглядової та пенітенціарної пробації, а також розробку методики підготовки майбутніх офіцерів уповноваженого органу з питань пробації для роботи з неповнолітніми.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Про пробацію: Закон України від 05.02.2015 р. № 160-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2015. № 13. Ст. 93.
2. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога: навч. посіб. для ВНЗ. Міністерство освіти і науки України. Київ: СЛОВО, 2008. 240 с.
3. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: навч.-метод. посібник. Київ: УДЦССМ, 2001. 220 с.
4. Караман О. Л. Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України: монографія. Луганськ. Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2012. 488 с.
5. Лукашевич М. П., Минович І. І. Теорія і методи соціальної роботи: навч. посіб. Київ: МАУП, 2002. 168 с.
6. Ягунов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 560 с.
7. Бандурка І. О. Протидія злочинам неповнолітніх, як форма кримінально-правового захисту прав дітей. Форум права. Харків, 2014. № 1. С. 19–23. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/51208271.pdf> (дата звернення 11.02.2019).
8. Беца О. Зарубіжний досвід застосування пробації в ювенальній юстиції. *Відновне правосуддя в Україні: цюквартальний бюлетень*, 2005. № 1–2. С. 134–146.
9. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.
10. Курбатов В. И. Социальная работа: учебн. пособие. Ростов н/Дону: Феникс, 1999. 576 с.
11. Соціальна робота. Її мета і завдання. URL: <http://ssw.ukma.edu.ua/node/6> (дата звернення 11.02.2019).
12. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю: Закон України від 21.06.2001 N 2558-III. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 42. Ст. 213.
13. Про соціальні послуги: Закон України від 19.06.2003 р. № 966-IV. *Відомості Верховної Ради України*. 2003. № 45. Ст. 358.
14. Малько А. О. Соціальна робота і соціальна педагогіка. Соціальна політика і соціальна робота. 2000. № 3, 4. С. 95–96.
15. Словник української мови: в 11 томах/ АН УРСР Інститут мовознавства за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова Думка, 1970. Т. 1. URL: [http://ukrlit.org/slovnnyk/slovnnyk\\_ukrainskoi\\_movy\\_v\\_11\\_tomakh/%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F](http://ukrlit.org/slovnnyk/slovnnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh/%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F) (дата звернення 12.11.2018).
16. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія. Київ: Академидав, 2006. 424 с.
17. Натопн П. Социальная педагогика. История социальной педагогики: хрестоматия-учеб. Москва: ВЛАДОС, 2001. С. 300–312.
18. Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебик С. Р. Соціальна педагогіка: навчальний посібник. Київ: ІЗМН, 1997. 392 с.
19. Правила Ради Європи про пробацію Рекомендація СМ/Рес(2010)1 Комітету Міністрів державам-членам: прийнята Комітетом Міністрів 20.01.2010 року на 105-му засіданні заступників Міністрів URL: <https://rm.coe.int/16806f4097> (дата звернення 12.02.2019)
20. Кримінально-виконавчий кодекс України: Закон України від 11.07.2003 № 1129-IV. *Відомості Верховної Ради України*. 2004, № 3–4. Ст. 21.
21. Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-3. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 30. Ст. 142.
22. Кримінальний процесуальний кодекс України: Закон України від 13.04.2012 № 4651-VI. *Відомості Верховної Ради України*. 2004, № 3–4. Ст. 21.



**ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ НА ПЕРЕЖИВАНИЕ ЧУВСТВА  
ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

© 2019

**Андрienko Оксана Александровна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры психологии и педагогики*Оренбургский государственный университет, филиал в г. Орске  
(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)*

**Аннотация.** Проблема изучения одиночества подростков и его взаимосвязи с уровнем самооценки является достаточно актуальной в последнее время. Во многом это связано с тем, что подростковый возраст является серьезным и тяжелым периодом в жизни каждого человека, именно в это время человек может столкнуться с чувством одиночества. Достаточно часто именно неадекватность самооценки рассматривается как причина одиночества. В данной статье представлены результаты исследования, целью которого явилось изучение взаимосвязи между уровнем самооценки и переживанием чувства одиночества подростками. Работа проводилась на базе МОАУ «Средняя общеобразовательная школа №15 г. Орска». В исследовании использовались следующие методики: опросник «Вербальная диагностика самооценки личности» (Г.Н.Казанцева), методика «Самооценка личности» (О. И. Мотков), опросник «Одиночество» (С. Г. Корчагина), методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества (Д.Расселл и М.Фергюсон). В представленном исследовании принимали участие обучающиеся восьмых классов в количестве 50 человек (25 мальчиков и 25 девочек). На основании результатов проведенного корреляционного анализа нами выявлена статистическая значимость взаимосвязи уровня самооценки и чувства одиночества: с увеличением уровня самооценки чувство одиночества снижается. Мальчики ощущают себя менее одинокими, чем девочки.

**Ключевые слова:** одиночество, факторы одиночества в подростковом возрасте, самооценка, уровни самооценки, взаимосвязь уровня самооценки и чувства одиночества в подростковом возрасте.

**THE INFLUENCE OF LEVEL OF SELF-ESTEEM ON THE EXPERIENCE  
OF FEELINGS OF LONELINESS IN ADOLESCENCE**

© 2019

**Andrienko Oksana Aleksandrovna**, PhD, associate professor  
of the department psychology and pedagogics  
*Orenburg State University, Branch in Orsk**(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue 15A, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)*

**Abstract.** The problem of studying the loneliness of adolescents and its relationship with the level of self-esteem is quite relevant in recent years. This is largely due to the fact that adolescence is a serious and difficult period in the life of every person, at this time a person may face a feeling of loneliness. Quite often, it is the inadequacy of self-esteem is considered as the cause of loneliness. This article presents the results of a study aimed at studying the relationship between the level of self-esteem and feelings of loneliness among adolescents. The work was carried out on the basis of MOAU "Secondary school №15 of Orsk". The study used the following methods: questionnaire "Verbal diagnosis of self-esteem" (G. N. Kazantsev), the method Of "self-esteem" (O. I. Motkov), the questionnaire "Loneliness" (S. G. Korchagina), the method of diagnosing the level of subjective feelings of loneliness (D. Russell and M. Ferguson). The study involved students of the eighth grade in the number of 50 people (25 boys and 25 girls). Based on the results of the correlation analysis, we have revealed the statistical significance of the relationship between the level of self-esteem and feelings of loneliness: with an increase in the level of self-esteem, the feeling of loneliness decreases. Boys feel less alone than girls.

**Keywords:** loneliness, factors of loneliness in adolescence, self-esteem, levels of self-esteem, the relationship between the level of self-esteem and feelings of loneliness in adolescence.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В обыденном сознании одиночество достаточно часто связывается со зрелостью и пожилым возрастом. Однако данная проблема достаточно важна и в подростковом возрасте. Это связано, прежде всего, с переходом на новый уровень самосознания, с усилением потребностей в самопознании, принятии и признании, общении и обособлении, с кризисом самооценки.

В последнее десятилетие к проблеме одиночества проявляется повышенный интерес со стороны воспитателей, школьных психологов и социальных работников [1].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Анализ многочисленной психолого-педагогической литературы показывает, что вопросам взаимосвязи одиночества и самооценки в подростковом возрасте посвящено достаточно количество исследований. Различные аспекты данного процесса затрагиваются в работах В.И. Кошкарлова, В.Н. Бородиной, Л.А. Кадетова [1], Э.А. Захаровой [2], Б. Чифтчи [3] и др.

Большинство исследователей одиночества связывают его с резко негативными эмоциональными переживаниями, разрушительным образом влияющими на личность [4, с. 15]

В.И. Кошкарлова, В.Н. Бородиной, Л.А. Кадетова под

одиночеством понимают «психическое состояние человека, отражающее переживание им своей отдельности, субъективной невозможности или нежелания чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя другими людьми» [1, с.203].

Основными факторами появления одиночества у подростков являются:

- а) неполноценное общение со сверстниками, низкий уровень развития коммуникативных умений;
- б) непринятие подростка окружающими;
- в) неумение оценить себя и свой внутренний мир;
- г) слишком завышенные требования к другим людям;
- д) нереалистичные представления о взаимоотношениях между людьми [2].

Отметим, что ведущий вид деятельности подростков – это общение. Именно в нем мальчики и девочки учатся рефлексировать, осознавать и познавать себя, можно предположить, что отражается одиночество на таком психическом образовании, как самооценка.

Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей [5].

В своих ранних работах мы отмечали, что «самооценка личности влияет на взаимоотношения человека с другими людьми, его требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам» [6, с. 17].

Различные исследования показывают, что достаточно часто неадекватность самооценки рассматривается как причина одиночества.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью нашего исследования явилось изучение взаимосвязи между уровнем самооценки и переживанием чувства одиночества подростками.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Работа проводилась на базе МОАУ «Средняя общеобразовательная школа №15 г.Орска».

В исследовании использовались следующие методики: опросник «Вербальная диагностика самооценки личности» (Г.Н.Казанцева) [7], методика «Самооценка личности» (О. И. Мотков) [8], опросник «Одиночество» (С. Г. Корчагина) [9], методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел и М. Фергюсон) [10].

В представленном исследовании принимали участие обучающиеся восьмых классов в количестве 50 человек (25 мальчиков и 25 девочек).

В результате проведения экспериментального исследования с помощью указанных выше методик для выявления уровня самооценки и глубины переживания одиночества в подростковом возрасте, были получены следующие результаты (табл.1).

Таблица 1 – Распределение систем отношений самооценки и одиночества подростков

Параметры	Низкий уровень самооценки	Средний уровень самооценки	Высокий уровень самооценки	Сумма
Неглубокое переживание одиночества	8%	44%	10%	62%
Глубокое переживание одиночества	26%	0%	12%	38%
Сумма	34%	44%	22%	100%

Среди учащихся восьмых классов выделяются три уровня самооценки различного процентного соотношения:

34% учащихся имеют заниженную самооценку, то есть обычно ставят перед собой более низкие цели, чем те, которые могут достигнуть, преувеличивая значение неурдач. При заниженной самооценке отмечается чрезмерная неуверенность в себе. Неуверенность, часто объективно необоснованная, является устойчивым качеством личности и ведет к формированию таких черт, как смирение, пассивность, «комплекс неполноценности». Это отражается и во внешнем виде человека: голова втянута в плечи, походка нерешительная, он хмур, неулыбчив. Окружающие иногда принимают такого человека за сердитого, злого, неконтактного и следствием этого становится изоляция от людей, одиночество.

44% учащихся имеют среднюю (адекватная) самооценка, предполагающая равное признание учащимися, как своих достоинств, так и недостатков. Учащиеся правильно оценивают свои силы, способности, личностные качества. Уверенность в себе позволяет им регулировать уровень притязаний и правильно оценивать собственные возможности применительно к различным жизненным ситуациям. Их отличают решительность, твердость, умение находить и принимать логические решения, последовательно их реализовывать.

22% учащихся имеют завышенную самооценку. На основании чего гипертрофированно оценивают свои достоинства, ставят перед собой более высокие цели, чем те, которые они могут реально достигнуть, у них высокий уровень притязаний, не соответствующий их реальным возможностям. Здоровые качества личности: достоинство, гордость, самолюбие – перерождаются в высокомерие, тщеславие, эгоцентризм.

Наблюдается половое различие в распределении уровней самооценки среди учащихся. Соответственно у мальчиков преобладает средняя самооценка, у девочек низкая самооценка.

Согласно результатам проведенных методик для изучения глубины переживания чувства одиночества подростками, выявлено наличие двух степеней одиночества: неглубокое переживание возможного одиноче-

ства и глубокое переживание актуального одиночества. Данные уровни распределились неравномерно:

62% опрошенных школьников испытывают неглубокое переживание возможного одиночества. Они более продуктивно строят свои отношения с окружающими в сравнении с теми, кто ощущает себя глубоко одиноким. Они менее замкнуты, устанавливают и поддерживают определенное количество социальных контактов.

38% учащихся испытывают глубокое переживание актуального одиночества. Они чувствуют себя не таким, как все, и считают себя малопривлекательными, утверждают, что их никто не любит и не уважает. Такие особенности отношения к себе одиноким нередко сопровождаются специфическими отрицательными эффектами, среди которых чувства злости, печали, глубокого несчастья. Склонны избегать социальных контактов, сами изолируют себя от других. Не могут по-настоящему веселиться в компаниях, испытывают затруднения, когда им необходимо кому-то позвонить, договориться о чем-то, решить какой-либо личный или деловой вопрос.

Мальчики ощущают себя менее одинокими, чем девочки.

На основании результатов проведенного корреляционного анализа нами выявлена статистическая значимость взаимосвязи уровня самооценки и чувства одиночества. Обратная пропорциональная зависимость определена по методикам:

1. «Вербальная диагностика самооценки личности» (Г.Н. Казанцева) – опросник «Одиночество» (С. Г. Корчагина) ( $r = -0,606$ ).

2. «Вербальная диагностика самооценки личности» (Г.Н. Казанцева) – «Субъективное ощущение одиночества» (Д. Рассел и М. Фергюсон) ( $r = -0,492$ ).

3. «Самооценка личности» (О.И. Мотков) – опросник «Одиночество» (С. Г. Корчагина) ( $r = -0,557$ ).

4. «Самооценка личности» (О.И. Мотков) – Субъективное ощущение одиночества (Д. Рассел и М. Фергюсон) ( $r = -0,476$ ).

Соответственно, с увеличением уровня самооценки чувство одиночества снижается.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Сравнение описанных нами уровней самооценки и одиночества позволило сделать следующий вывод. Среди учащихся с низким уровнем преобладающим является глубокое переживание одиночества. Среди учащихся с высоким уровнем самооценки зафиксированы неглубокое переживание возможного одиночества и глубокое переживание актуального одиночества. Разница между ними не значительна, однако считаем, глубокий уровень одиночества преобладающим. У учащихся со средним уровнем самооценки выявлено только неглубокое переживание возможного одиночества.

Так как глубокое переживание актуального одиночества не встречается у подростков со средней (адекватной) самооценкой, следовательно, на возникновение этого уровня одиночества оказывают влияние низкая и высокая самооценки. То есть у адекватно оценивающих себя людей не возникают глубокие конфликты с окружающими. Глубокое одиночество вызвано, прежде всего, низким уровнем самооценки, поскольку превышает количество учащихся обладающих высокой самооценкой.

Следовательно, мы подтверждаем гипотезу нашего исследования о существовании связи между уровнем самооценки и степенью переживания чувства одиночества у подростков, а именно высокая и низкая самооценка вызывают преимущественно глубокое переживание чувства одиночества.

Нами также отдельно рассмотрен вопрос об особенностях сочетания уровней самооценки с глубиной переживания одиночества у мальчиков и девочек.

Глубокое переживание актуального одиночества встречается у девочек и мальчиков с низкой и высокой самооценкой, неглубокое переживание возможного оди-

ночества – с низкой, высокой и средней самооценкой.

В целом у мальчиков преобладает средний уровень самооценки с неглубоким переживанием одиночества. У девочек низкий уровень самооценки с глубоким переживанием одиночества. И у мальчиков, у и девочек наблюдается тенденция влияния низкой и высокой самооценки на глубокое переживание состояния одиночества. Однако низкий уровень более значим, чем высокий. Количество девочек с низким уровнем самооценки и глубоким одиночеством значительно превышает количество мальчиков с подобными характеристиками. Следовательно, у девочек явление зависимости глубокого одиночества от низкой самооценки более четко. Процент мальчиков, переживающих глубокое одиночество и имеющих высокую самооценку меньше, чем у девочек. Это свидетельствует, что высокий уровень самооценки для девочек более значим, чем для мальчиков. Кроме того важным является то, что у девочек с высокой самооценкой отмечается преобладание глубокого одиночества над неглубоким. С высоким уровнем самооценки у мальчиков процент неглубокого переживания возможного одиночества превышает процент глубокого одиночества. Следовательно, влияние низкого и высокого уровней самооценки на переживание глубокого одиночества у девочек проявляется более ярко по сравнению с мальчиками.

На основании результатов проведенного корреляционного анализа нами выявлена статистическая значимость взаимосвязи уровня самооценки и чувства одиночества: с увеличением уровня самооценки чувство одиночества снижается.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кошкарлов В.И., Бородин В.Н., Кадетова Л.А. Исследование взаимосвязи одиночества и самооценки у подростков // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 201-205.
2. Захарова Э.А. Самооценка подростков как отражение одиночества / В сборнике: Актуальные проблемы психологии и педагогики Материалы международной научно-практической конференции. Оренбургский государственный университет. 2016. С. 229-235.
3. Чифтчи Б. Проблемы одиночества и самооценка у подростков // Научный журнал. 2018. № 7 (30). С. 58-59.
4. Корчагина, С. Г. Генезис, виды и проявления одиночества М.: МПСИ, 2005. 196 с.
5. Краткий психологический словарь. / Под ред. М. Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону: Феникс. 1998.
6. Андрienko О.А. К вопросу о профессиональном самоопределении старшеклассников с разным уровнем самооценки // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 16-18.
7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 48-49
8. Сосновский Б.А. Лабораторный практикум по общей психологии. М.: Просвещение, 1979, С. 87-91
9. Корчагина С. Г. Психология одиночества. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. 228 с.
10. Практическая психодиагностика. / Ред.-сост. Райгородский Д. Я. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2001

UDC 159

## МЕТОДИКА ТРЕНИНГА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ИНСТРУМЕНТА ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВИКТИМНОЙ ЛИЧНОСТИ

© 2019

**Деревянко Светлана Петровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей, возрастной и социальной психологии имени Н. А. Скока

*Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т. Г. Шевченко  
(14013, Украина, Чернигов, улица Гетьмана Полуботка, 53, e-mail: svetl7788@ukr.net)*

**Аннотация.** Психологическое благополучие, как общая удовлетворенность своей жизнью отдельным человеком, является важным индикатором психического здоровья общества в целом. Важнейшими характеристиками психологического благополучия личности являются преобладание позитивного эмоционального самочувствия, позитивные межличностные отношения, что обусловлено высоким уровнем развития эмоционального интеллекта (как способности к пониманию и управлению своими эмоциями). Соответственно ведущими характеристиками психологического благополучия личности являются сниженный эмоциональный тонус, проблемные межличностные отношения – одновременно эти показатели являются существенными проявлениями ролевой виктимности. Ролевая виктимность как склонность человека к осознанному или неосознанному выбору роли жертвы в межличностных отношениях может иметь форму игровую (с прагматической направленностью) или социальную (с аутсайдерскими тенденциями). В проведенном эмпирическом исследовании были выявлены статистически достоверные различия в показателях эмоционального интеллекта и психологического благополучия между представителями с различной выраженностью ролевой виктимности, а именно: способность к управлению собственными эмоциями, эмоциональная осведомленность (показатели эмоционального интеллекта), самопринятие, управление окружением (показатели психологического благополучия) оказались значительно ниже у представителей с выраженной игровой и социальной ролевой виктимностью. Полученные в эмпирическом исследовании данные способствовали разработке и презентации методики тренинга эмоционального интеллекта, направленного на повышение показателей психологического благополучия – самопринятия, позитивных отношений с другими, личностного роста.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, психологическое благополучие, виктимная личность, игровая ролевая виктимность, социальная ролевая виктимность, эмпирическое исследование, тренинг эмоционального интеллекта.

## TECHNIQUES FOR TRAINING EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR IMPROVING PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF A PERSON WITH A VICTIM IDENTITY

© 2019

**Derevyanko Svetlana Petrovna**, candidate of psychological sciences, associate professor of the department of general, developmental and social psychology behalf N. A. Skoka

*National university «Chernihiv collegium» named after T. G. Shevchenko  
(14013, Ukraine, Chernigov, Polubotko Getman street, 53, e-mail: svetl7788@ukr.net)*

**Abstract.** Psychological well-being, as a general satisfaction with one's individual life, is an important indicator of the mental health of society at large. The prevalence of a positive emotional well-being and positive interpersonal relationships are the most important characteristics of a person's psychological well-being, owing to the high level of emotional intelligence development (as the ability to understand and control your emotions). Accordingly, a reduced emotional tone and problematic interpersonal relationships are the leading characteristics of psychological distress of an individual. At the same time, these indicators are significant manifestations of victim role-playing. Victim role-playing as a person's propensity to consciously or subconsciously choose the role of a victim in interpersonal relationships can be in the form of a game (with a pragmatic orientation) or have a social form (with outsider tendencies). An empirical research demonstrated statistically reliable differences in indicators of emotional intelligence and psychological well-being between representatives with varying degrees of victim role-playing, namely the ability to control own emotions, emotional awareness (indicators of emotional intelligence), self-acceptance, relationship management (indicators of psychological well-being) were significantly lower among representatives with a determined victim role-playing and a social victim role-playing. The data obtained from an empirical research contributed to the development and presentation of techniques for training emotional intelligence, aimed at improvement of indicators of psychological well-being, such as self-acceptance, positive relationships with others, and personal growth.

**Keywords:** emotional intelligence, psychological well-being, person with a victim identity, victim role-playing, social victim role-playing, emotional intelligence training.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Проблема развития эмоционального интеллекта, как способности к пониманию и управлению эмоциями, является классической относительно ответа на вопрос: как современному человеку сохранить стабильность в своем внутреннем мире в условиях постоянно изменяющегося мира внешнего? Достижение эмоционального комфорта, сохранение внутреннего равновесия являются предпосылками удовлетворенности жизнью любого человека, поэтому каждый индивид с рождения пытается найти способы такого мироощущения, и важным инструментом в этом действе оказывается эмоциональный интеллект [1]. В связи с этим, заявленная в данной работе тематика является особо актуальной и требует внимательного отношения со стороны исследователей, поскольку, во-первых, развитие общих способностей к пониманию и управлению эмоциями несомненно будет содействовать эмоциональному здоровью личности; во-вторых, развитие

эмоционального интеллекта неблагоприятной (в нашем исследовании – виктимной) личности будет способствовать коррекции ее неблагоприятных эмоциональных состояний, в частности – снижению тревожности, депрессивности, напряженности в отношениях с другими людьми.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывался автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Проблема развития эмоционального интеллекта рассматривается учеными традиционно в двух направлениях: как развитие способностей к пониманию и управлению эмоциями в онтогенезе (И. Ветрова [2], Нгуен Минь Ань [3]), и как целенаправленное развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах (Е. Хлевная) [4]. При этом в границах последнего направления можно дополнительно выделить проблемные области, которые вызывают наибольший интерес исследователей: тренинговое развитие эмоци-

онального интеллекта как основы профессиональных способностей (В. Зарицкая [5], М. Манойлова [6]), развитие эмоционального интеллекта как фактора социально-психологической адаптации (Т. Панкова) [7], развитие эмоционального интеллекта как инструмента повышения общей удовлетворенности жизнью (Е. Носенко) [8].

Анализ научных источников [9-13] относительно выделенных выше проблемных областей изучения проблемы целенаправленного развития эмоционального интеллекта дает основания констатировать следующее: высоко развитый эмоциональный интеллект является свойственным людям, которые успешно функционируют в различных областях жизни (личной, профессиональной); адаптированы как к внешнему миру, так и к внутреннему (к самому себе); характеризуются эмоциональным и психологическим благополучием.

В то же время нами было обнаружено, что характер взаимосвязи эмоционального интеллекта и психологического благополучия изучен учеными недостаточно. Поэтому в проведенном нами исследовании главным предметом изучения выступили взаимосвязи между развитием отдельных способностей эмоционального интеллекта и общим показателем психологического благополучия.

Мы исходили из данных, что общей объединительной категорией для психологического благополучия и эмоционального интеллекта является понятие «эмоциональное благополучие». В частности, основными характеристиками психологически благополучной личности являются такие показатели эмоционального благополучия как преобладание позитивных эмоций, адекватное эмоциональное реагирование, эмоциональное здоровье в целом [14], в то же время, перечисленные характеристики являются важными индикаторами высоко развитого эмоционального интеллекта. В связи с вышесказанным, в проведенном нами исследовании мы предположили, что виктимная личность, которая априори считается психологически неблагополучной, может иметь позитивные изменения в сфере эмоционального благополучия посредством задействования способностей эмоционального интеллекта.

В качестве виктимной личности мы рассматривали субъектов, которые или добровольно избирали позицию жертвы с целью достижения собственных корыстных целей (что свойственно при игровой ролевой виктимности), или характеризовались навязанным извне статусом жертвы в связи с собственным аутсайдерством (что предполагает социальную ролевую виктимность).

Сам феномен ролевой виктимности был тщательно изучен М. Одинцовой [15] и охарактеризован как склонность человека к осознанному или неосознанному выбору роли жертвы в межличностных отношениях.

*Формулирование целей статьи (постановка задачи).* Цель исследования – презентация тренинговой программы развития эмоционального интеллекта виктимной личности с ее методологическим и эмпирическим обоснованием.

Задания исследования: (1) эмпирическое исследование взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и психологическим благополучием лиц с выраженной ролевой виктимностью; (2) презентация программы тренинга эмоционального интеллекта как инструмента повышения психологического благополучия лиц с игровой и социальной ролевой виктимностью.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Нами было проведено исследование, в котором приняли участие 80 человек (студенты гуманитарных факультетов национального университета «Черниговский колледж» имени Т. Г. Шевченко очной и заочной форм обучения), из них 30 представителей мужского пола и 50 – женского. Возраст испытуемых варьируется от 18 до 40 лет (средний возраст опрошенных – 29, 6 лет).

В качестве исследовательского инструментария в эмпирической части работы были применены: методика эмоционального интеллекта Н. Холла (основные шкалы: «эмоциональная осведомленность», «управление собственными эмоциями», «самотивация», «эмпатия», «распознавание эмоций»); методика В. Бойко «Диагностика эмпатических способностей» (основные шкалы: рациональный канал эмпатии, эмоциональный канал эмпатии, интуитивный канал эмпатии, проницательность в эмпатии, идентификация); методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. Эндлера, Д. Паркера в адаптации Т. Крюковой (основные шкалы: эмоционально-ориентированные стратегии, проблемно-ориентированные стратегии, избегание, отвлечение, социальное отвлечение); «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Л. Пергаменщика и Н. Лепешинского (основные шкалы: «позитивные отношения с другими», «самопринятие», «автономия», «управление окружением», «личностный рост», «цель в жизни»); опросник «Тип ролевой виктимности» М. Одинцовой (основные показатели: игровая ролевая виктимность, социальная ролевая виктимность).

К полученным в результате исследования данным были применены следующие методические процедуры: (1) формирование групп испытуемых с разным типом ролевой виктимности (посредством кластерного анализа, метод К-средних); (2) сравнение выделенных групп испытуемых с разными типами ролевой виктимности по показателям психологического благополучия и эмоционального интеллекта (сравнение данных происходило посредством использования t-критерия Стьюдента для независимых выборок); (3) установление взаимосвязи между составляющими эмоционального интеллекта и общим показателем психологического благополучия в группе лиц с выраженной ролевой виктимностью (посредством использования корреляционного анализа Пирсона).

Посредством кластеризации данных нами были сформированы группы лиц, которые характеризуются разным типом ролевой виктимности – с выраженной социальной ролью жертвы (n=34), с игровой ролью жертвы (n=14) и группа лиц с невыраженной ролевой виктимностью (n=32). Статистическая достоверность различий между кластерами – на высоком уровне значимости ( $p \leq 0,001$ ).

Сравнение средних значений показателей психологического благополучия в выделенных группах показало наличие статистически достоверных различий, а именно: в группе испытуемых с невыраженной ролевой виктимностью все составляющие психологического благополучия (позитивные отношения с другими, самопринятие, автономия, управление окружением, личностный рост, цель в жизни) оказались более сформированными, чем у лиц с игровой и социальной ролью жертвы ( $p \leq 0,001$ ). Это свидетельствует о том, что психологический комфорт и общее позитивное восприятие собственной жизни преобладает преимущественно у лиц, не склонных к осознанному или навязанному выбору роли жертвы в межличностных отношениях. Также были установлены существенные различия в показателях психологического благополучия между группами лиц с игровой и социальной ролью жертвы: позитивные отношения с другими, самопринятие и общий показатель психологического благополучия преобладают в группе испытуемых с игровой направленностью роли жертвы ( $p \leq 0,01$ ). Таким образом, недовольство другими людьми, собой и жизнью в целом наиболее свойственны лицам, которые занимают аутсайдерские позиции в отношениях с другими людьми.

Сравнение средних значений показателей эмоционального интеллекта в выделенных группах испытуемых, также показало наличие статистически достоверных различий, а именно: в группе лиц с невыраженной ролевой виктимностью все составляющие эмоциональ-

ного интеллекта (эмоциональная осведомленность, управление собственными эмоциями, эмпатия, распознавание эмоций) значительно выше, чем в группе лиц с игровой и социальной ролевой виктимностью ( $p \leq 0,001$ ).

Корреляционный анализ данных показал наличие статистически значимых взаимосвязей между составляющими эмоционального интеллекта и общим показателем психологического благополучия в группе лиц с выраженной ролевой виктимностью (Таблица 1;  $n=48$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Таблица 1 – Взаимосвязь между составляющими эмоционального интеллекта и общим показателем психологического благополучия (данные корреляционного анализа) \*

Переменные	Составляющие эмоционального интеллекта (ЭИ)				
	Эмоциональная осведомленность	Управление эмоциями	Самомотивация	Распознавание эмоций	Общий показатель ЭИ
Общий показатель психологического благополучия	0,530	0,566	0,712	0,506	0,622

\* Составлена автором.

Данные корреляционного анализа дают возможность констатировать, что у лиц с виктимной направленностью их способности к пониманию и управлению эмоциями очень способствуют ощущению психологического комфорта и общей удовлетворенности своей жизнью. В то же время, представленные выше данные свидетельствуют о недостаточном развитии составляющих эмоционального интеллекта в обозначенной группе лиц с выраженной игровой и социальной ролевой виктимностью. Таким образом, данные эмпирического исследования показали необходимость разработки тренинговой программы развития эмоционального интеллекта лиц с выраженной ролевой виктимностью.

В научной литературе подчеркивается, что презентация тренинговых программ развития эмоционального интеллекта должна базироваться на основательной методологической и технологической базе [16]. В связи с последним, разработанная нами тренинговая программа предполагает комплексное воздействие на когнитивную (принятие себя и других), эмоциональную (эмоции и чувства) и поведенческую (коммуникация) сферы личности. По своим основным характеристикам тренинг принадлежит к тренингам навыков и умений. Наиболее продуктивным методом развития эмоционального интеллекта был выделен базовый методический прием социально-психологического тренинга – ролевая игра [17].

Основные этапы тренинга (знакомство, основная часть, обратная связь) и общая структура тренинговых занятий (разминка, активные упражнения, релаксация, рефлексия) соответствуют классической схеме проведения тренингов. Программа тренинга состоит из девяти занятий (таблица 2).

Общей целью представленной тренинговой программы является формирование асертивности посредством развития эмоционального интеллекта. Рабочие (частные) цели тренинговых занятий: развитие способностей к пониманию и управлению собственными эмоциями, способности к пониманию эмоций других людей, способности к фасилитативному влиянию на других людей в противовес манипулятивному воздействию. Мы предполагаем, что развитие обозначенных выше эмоциональных способностей будет содействовать повышению показателей психологического благополучия – более позитивному самопринятию, личностному росту.

Основное содержание тренинговой программы составили следующие типы упражнений: задания, ориентированные на вербализацию чувств и эмоциональную саморегуляцию; задания, направленные на воспроизведение конфликтных ситуаций и анализ выхода с них, отстаивание своей точки зрения; упражнения, направленные на формирование уверенности в себе и развитие

асертивности.

Таблица 2 – Программа тренинга «Развитие эмоционального интеллекта» \*

№ п/п	Тематика занятий (кількість часів)	Цель	Содержание (психологические упражнения [16])
1	Занятие 1 Знакомство (2 ч.)	Знакомство участников. Ознакомление с правилами работы в тренинговой группе.	Упражнения: «Презентация», «Эпиграф».
2	Занятие 2 Рефлексия эмоций (2 ч.)	Расширение эмоционального тезауруса; развитие навыков эмоциональной рефлексии.	Упражнения: «Синестезия», «Фокусирование актуального эмоционального состояния», «Эмоциональный словарь».
3	Занятие 3 Вербализация эмоций (2 ч.)	Развитие навыков невербальной коммуникации.	Упражнения: «Эмоциональные ассоциации», «Контраст», «Пустые стулья».
4	Занятия 4-5 Управление собственными эмоциями (4 ч.)	Развитие навыков саморегуляции; осознание предпосылок собственной неуверенности.	Упражнения: «Мышечные зажимы», «Б колонок», «Страх и неуверенность», «Мои позитивные эмоции».
5	Занятие 6 Развитие умения слушать партнера (2 ч.)	Развитие способности понимать невербальные проявления эмоций других людей.	Упражнения: «Телефон», «Манипуляционная разминка», «Волшебные превращения».
6	Занятие 7 Распознавание эмоций (2 ч.)	Развитие наблюдательности относительно экспрессии.	Упражнения: «Наблюдение за асимметрией», «Опорные сигналы», «Позы».
7	Занятие 8 Развитие эмпатии (2 ч.)	Развитие эмпатических способностей; формирование позитивного отношения к себе и другим.	Упражнения: «Эпитеты», «Идентификация с ролью клиента», «Ситуации сочувствия».
8	Занятие 9 Прощание (2 ч.)	Рефлексия собственного опыта.	Упражнения: «Эмоциональный цвет», «Спасибо Вам за то, что Вы...», «Три желания».
Всего: 18 ч.			

\* Составлена автором.

*Выводы исследования и перспективы дальнейшего изучения материала в этом направлении.* Таким образом, проведенное исследование показало, что между показателями эмоционального интеллекта и психологического благополучия в группе лиц с выраженной ролевой виктимностью существует взаимосвязь позитивного характера, а именно, чем выше сформированы способности к пониманию и управлению эмоциями, тем выше удовлетворенность собой, отношениями с другими людьми и жизнью в целом. В то же время, данные исследования показали, что способности эмоционального интеллекта (эмоциональная осведомленность, управление собственными эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций) и показатели психологического благополучия у лиц с игровой и социальной ролью жертвы значительно ниже, чем у лиц с невыраженной ролевой виктимностью.

Основываясь на данных эмпирического исследования нами была разработана методика тренинга эмоционального интеллекта как инструмента повышения психологического благополучия виктимной личности. Представленная тренинговая программа развития эмоционального интеллекта направлена на развитие эмоциональной осведомленности, эмоциональной саморегуляции, самомотивации, эмпатии виктимной личности, что гипотетически будет содействовать ее большему психологическому комфорту. Разработанная тренинговая программа предполагает комплексное воздействие на когнитивную (принятие себя и других), эмоциональную (эмоции и чувства) и поведенческую (коммуникация) сферы личности.

Перспективы дальнейшего исследования усматриваем в апробации представленной тренинговой программы развития эмоционального интеллекта и анализе ее продуктивности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреева И. Н. Можно ли развивать эмоциональный интеллект? Азбука эмоционального интеллекта. СПб.: БХВ-Петербург, 2012. С. 130–158.
2. Ветрова И. И. Эмоциональный интеллект в подростковом и раннем юношеском возрасте. Развитие психологии в системе комплексного человекознания: материалы научно-практич. конф. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 271–274.
3. Нгуен Минь Ань. Развитие эмоционального интеллекта. Ребенок в детском саду. 2007. № 5. С. 80–87.
4. Хлевная Е. А., Киселева Т. С. Экспериментальное исследование возможности развития эмоционального интеллекта. Вестник Государственного Университета Управления. 2012. № 1. С. 188–191.
5. Зарицька В. В. Теоретико-методологічні аспекти розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки. Запоріжжя: Вид-во КИУ, 2010. 304 с.

6. Маноилова М. А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. Псков: ПГПИ, 2004. 60 с.
7. Панкова Т. А. Роль эмоционального интеллекта в социально-психологической адаптации молодых специалистов [Электронный ресурс]. Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 4 (18). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 19.02.2019).
8. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. К.: «Вища школа», 2003. 126 с.
9. Ларина А.Т. Эмоциональный интеллект // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 275-278.
10. Шинкарёва О.В., Майорова Е.А. Оценка эмоционального интеллекта студентов высших учебных заведений // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 263-265.
11. Царева Н.А., Ерохин А.К. Эмоциональная компетенция сотрудника и ее оценка: роттердамская шкала эмоционального интеллекта (REIS) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 417-420.
12. Юсупов И.М., Юсупова Г.В. Успех в карьере: интеллект или эмоциональная компетентность? // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3 (8). С. 85-87.
13. Клещева Т.В. Социальный интеллект школьников и его связь с личностными характеристиками // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 252-254.
14. Андронникова О. О. Психологическое благополучие и здоровье как актуальная потребность современного человека в рамках девиктимизации. Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 1. С. 72–76.
15. Одинцова М. А. Многоликость «жертвы», или Немного о великой манипуляции: система работы, диагностика, тренинги: учебное пособие. Москва: Флинта: НОУ ВПО «МПСИ», 2010. 256 с.
16. Дерев'янку С. П. Феноменологія емоційного інтелекту. Чернівці, Десна Поліграф, 2016. 312 с.
17. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг. Москва: Смысл, 2007. 687 с.

UDC 159.9

## РАЗРЕШЕНИЕ СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНФЛИКТОЛОГА

© 2019

**Пташко Татьяна Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(454902, Россия, Челябинск, проспект Ленина, 69, e-mail: ptashko75@mail.ru)*

**Аннотация.** В условиях современного общества семья сталкивается с трудностями – психологическими, экономическими, социальными, что приводит к возникновению разного рода конфликтов в семейных отношениях. Под конфликтом мы рассматриваем насильственное межличностное противоречие, которое может сопровождаться насилием, и как следствие, приводит к ущемлению прав, достоинства другой личности. В силу несовместимости взглядов, потребностей, интересов людей конфликт чаще всего характеризуется их негативным психическим состоянием, враждебностью, приводит к разрушению их психики. Без грамотного специалиста сложно предупредить, минимизировать данное противостояние. Таким специалистом сегодня выступает конфликтолог. Конфликтолог как субъект профессиональной деятельности, владеющий навыками рефлексии, должен обладать аналитическим мышлением, способностью к самоопределению в трудной ситуации разрешения конфликта. Непременным условием его профессионализма является опора на научное наследие методов, технологий работы, что позволяет оказать консультативную, информационную и научно-практическую помощь в области разрешения конфликтов. В процессе самообразовательной и научной деятельности, с опорой на разработанные в науке и практике методы и технологии работы, конфликтолог создает алгоритмы, программы, позволяющие совершенствовать деятельность по разрешению семейных конфликтов.

**Ключевые слова:** конфликт, конфликтолог, алгоритм деятельности конфликтолога, семейный конфликт

## RESOLUTION OF FAMILY CONFLICTS IN THE ACTIVITIES OF THE CONFLICTOLOGIST

© 2019

**Ptashko Tatyana Genad'evna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant professor, Social work, Pedagogics and Psychology Department

*Southern Ural State Humanitarian and Pedagogical University  
(454902, Russian Federation, Chelyabinsk, Lenin Avenue, 69, e-mail: ptashko75@mail.ru)*

**Abstract.** In the conditions of modern society, the family faces difficulties - psychological, economic, social, which leads to the emergence of all sorts of conflicts in family relations. We consider the conflict as a violent interpersonal contradiction, which can be accompanied by violence, and as a result, lead to infringement of the rights and dignity of another person. Due to the incompatibility of the views, needs, interests of people, conflict is most often characterized by their negative mental state, hostility, leads to the destruction of their psyche. Without a competent specialist it is difficult to warn, to minimize this confrontation. This specialist is a conflictologist. Conflictologist as a subject of professional activity, possessing the skills of reflection, should have analytical thinking, the ability to self-determination in a difficult situation of conflict resolution. An indispensable condition of his professionalism is the reliance on the scientific heritage of methods and technologies, which makes it possible to provide advisory, informational and scientific and practical assistance in the field of conflict resolution. In the process of self-educational and scientific activities, based on the methods and technologies developed in science and practice, the conflictologist creates algorithms and programs to improve the work on resolving family conflicts.

**Keywords:** conflict, conflictologist, algorithm of conflictologist's activity, family conflict

*Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время все значимее становится изучение семьи, так как именно здесь формируется и развивается личность, происходит овладение ею социальными ролями и функциями, необходимыми для дальнейшей жизнедеятельности в обществе [1]. Именно многоаспектное её изучение и исследование является важным для современной науки и практики. Благоприятный психологический климат в семье нарушается в том случае, когда в одной или нескольких сферах семейных взаимоотношений существуют хронические трудности и конфликты, члены семьи испытывают постоянную тревожность, эмоциональный дискомфорт, в отношениях господствует отчуждение.

В данном случае речь идет уже о неблагополучии. Среди множеств классификаций неблагополучных семей отдельно выделяют такой тип как конфликтная семья [2-11]. Конфликтные отношения в семье не всегда определяются. Необходима диагностическая процедура, которая позволила бы отнести супружескую пару к определенной группе семей, а затем практическая работа, которая бы поспособствовала разрешению семейных конфликтов и дальнейшему налаживанию внутрисемейных отношений [12]. Эту деятельность призван обеспечивать такой специалист как конфликтолог.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.*

В своей деятельности конфликтолог должен опираться на методы и технологии. В научной литературе

рассматривают разные направления, которые могут быть применимы в деятельности специалиста.

Ведущим направлением работы, которые выделяют авторы, является диагностика. Так, по мнению Э. Эйдемиллера, что важным являются диагностическая беседа или интервью, тесты, направленные на изучение разных аспектов семейных отношений в качестве средств диагностики семейных проблем, психологического статуса членов семьи и их взаимодействия [13].

Вторым направлением работы является психологическое консультирование [14, с. 115]. Заключительным направлением работы с семьей является психотерапия, она организует коррекцию дисгармонии семейных отношений, ставших источником травматизации личности и обеспечивает улучшение членов семьи психологическими средствами.

Метод возникновения семейной терапии относят к 50-м годам XX столетия и связывают с работами Н. Аккермана [15]. В настоящее время существуют многочисленные направления семейной психотерапии – это психоаналитическая, системная, стратегическая психотерапия, поведенческая и др. Все они отличаются психологической трактовкой основных проблем семьи как источника психических и соматических заболеваний и применяемыми методами для коррекции семейных конфликтов [16]. Семья как источник психической травматизации личности, нарушения в функционировании семьи является основным объектом семейной психотерапии и в целом под семейной терапией понимается система психологических воздействий на семью с целью оптимизации ее функционирования [17, с. 287].



Таким образом, авторы говорят о том, что семейную психотерапию можно применять как один из видов разрешения семейных конфликтов, направленный на коррекцию межличностных отношений в семье с целью устранения не только эмоциональных расстройств, но и налаживанию внутрисемейных отношений.

Для минимизации и предупреждения конфликта, специалисту необходимо понимать причины его возникновения. В научной литературе мы находим разнообразие подходов к выявлению причин конфликтного поведения. Так, с позиций классического психоанализа, основанного на теории Г. Дикса, одной из главных причин неблагополучия семьи являются защитные механизмы, выработанные в детстве [18, с. 251]. Г. Дикс в своей теории изучения брака писал о том, что конфликты, существовавшие в детстве, фатально неизбежны и фактически неустранимы для супружества. В брачном союзе супруги отстаивают неприкосновенность своего «Я» на фоне чего могут возникать семейные разногласия.

В рамках социокультурного подхода Т. Парсонса рассматривается вопрос исследование распределения ролей в семье. Мужчинам свойственна инструментальная роль, женщинам, соответственно, экспрессивная. Мужчина-носитель инструментальной роли решает проблемы контактов семьи с внешним миром, а женщина ответственна за внутренние проблемы, то есть за пищу, уют, здоровье членов семьи, воспитание детей и т. д. Причины конфликтов связаны с тем, что человек не различает ролевых ожиданий и притязаний. Соответственно, неудовлетворенность потребностей в одной сфере может вызвать конфликт в другой, либо проявляться в состоянии постоянного неудовлетворения, напряжения, раздражения [19]. Согласно такому подходу, при коррекции ролевых ожиданий исчезают поводы семейных конфликтов. Но не менее важным является тот факт, что в нестабильных семьях с нарушением удовлетворенности своих потребностей и неправильным распределением ролей представляется проблема ответственности супругов за принятие каких-либо решений.

Сторонники концепции «элементарного социального поведения» (Дж. Хоманс, Р. Стюарт) полагают, что конфликты в семье появляются при низкой оценке получаемых вознаграждений и высокой оценке издержек.

Используются и другие техники разрешения семейных конфликтов. Определенный интерес представляет взгляд специалистов Х. Корнелиуса и Ш. Фэйр. Выстраивая соответствующие цепочки действий, они описали возможные последствия конфликтов [20].

Еще одной технологией разрешения семейных конфликтов является психологическая самопомощь [21]. Самопомощь – это оказание помощи любым взрослым членом семьи (мужем, женой, ребенком в юношеском и старшем возрасте) самому себе психологическими методами и средствами в целях достижения психологического здоровья, собственной личной зрелости и благополучных гармоничных отношений в семье [22, с. 364].

Преодоление семейных проблем с применением доступных, понятных обоим супругам психологических форм и методов с соблюдением необходимых правил семейной жизни рассматривается как особый вид психологической помощи. Среди эффективных методик рассматривается методика «семейного термометра» В. Сатир [23, с. 56]. Она состоит из свободных дискуссий между супругами в виде открытого, искреннего, доверительного, эмпатийного и безопасного диалога о проблемах семьи, а так же о роли мужчины и женщины, о системе ценностей и ролевых представлений, о принятии ценностей, сближении взглядов, о понимании, о стиле семейного руководства и методах воспитания и т. д.

Существует и уникальная методика, которая используется в крайних случаях, методика «искусственного развода». Она предусматривает сознательное разъединение, расхождение на определенное время в общении, проживании, в проведении свободного времени, в том

числе за счет организации альтернативного отдыха вне семьи [24, 25].

Вместе с тем, конфликтологу необходимо выстраивать и собственные алгоритмы деятельности по разрешению конфликтов с применением разработанных методов и стратегий.

*Формирование целей статьи.* Раскрыть теоретические основы методов работы конфликтолога, представить алгоритм деятельности конфликтолога по разрешению семейных конфликтов и программу разрешения семейных конфликтов «Семейный союз».

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

В рамках практической деятельности нами был разработан алгоритм разрешения конфликта.

Таблица 1- Алгоритм разрешения семейных конфликтов в деятельности конфликтолога (составлено автором)

<p>I этап - подготовительный</p>	<p>Получив информацию от клиента, определить необходимость работы с ним с использованием восстановительных программ, определить место и время встречи с обоими из клиентов.</p>
<p>II этап- встреча со стороной Фазы встречи: Создание основы для диалога Понимание ситуации Поиск вариантов выхода Подготовка к встрече между сторонами</p>	<p>На первой фазе встречи одной из наиболее важных задач конфликтолога является создание доброжелательной и безопасной атмосферы во время встречи. А так же конфликтолог обязан представиться и объяснить клиентам какую роль и функции он выполняет. На второй фазе конфликтолог должен понять сам и помочь понять участникам конфликта разные аспекты произошедшего, важные с точки зрения самих участников и принципов процедуры. На третьей фазе задачей конфликтолога является поддержание принятия стороной ответственности за восстановительный выход из конфликта. На четвертой фазе конфликтолог проясняет суть предстоящей процедуры, и разъясняет принятие стороной своей роли на встрече.</p>
<p>III этап – встреча сторон (примирительная встреча) Фазы встречи: Создание условий для диалога между сторонами Организация диалога между сторонами Поддержка восстановительных действий на встрече и фиксация решений сторон Обсуждение будущего Заключение соглашения Рефлексия встречи</p>	<p>На данном этапе встречи создается благоприятная атмосфера, организовывается взаимопонимание в процессе диалога. Клиенты обсуждают варианты разрешения ситуаций и принимают механизмы реализации решений, а так же обсуждается, кто будет контролировать выполнение соглашения. При разрешении семейных конфликтов используются такие техники как: «Супружеский договор», эта техника может способствовать тому, чтобы супруги были максимально конкретными в общении друг с другом. «Семейный совет». Целью этой техники является – создание благоприятной атмосферы общения между партнерами, а так же конструктивность увеличения близости между супругами и ослабление борьбы за власть, тем самым дать возможность разрешать внутрисемейные проблемы самостоятельно. Опросник «Реакции супругов на конфликт». Он позволяет диагностировать восприятие и понимание супругами друг друга и конфликтной ситуации, а также индивидуально-специфические защитные паттерны супругов.</p>

На последних фазах встречи фиксируются достигнутые результаты и договоренности, а так же обсуждается удовлетворенность процедуры.

Данный алгоритм используется в деятельности конфликтолога в рамках специально разработанной программы. Раскроем положение о программе разрешения семейных конфликтов «Семейный союз»

#### I. Общие положения

1.1. Конфликтолог – это специалист-эксперт по оказанию консультационной, методической, аналитической, информационной и научно-практической помощи

в области разрешения конфликтов.

1.2. Конфликт – это противоборство партнеров, целью которого является достижение экономических, социальных, политических и духовных интересов, причиной которого является объективное расхождение этих целей в условиях ущемления нравственного достоинства.

1.3. Семейный конфликт – это противоборство между членами семьи на основе столкновения противоположно направленных мотивов и взглядов.

1.4. Настоящее положение разработано в соответствии с Федеральным законом от 27.07.2010 №193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)»; в соответствии с Кодексом Медиаторов России, протоколом от 28.04.2012 №3 Президиума НП «Национальная организация медиаторов».

## II. Цели

2.1. Целью данной программы является создание комплекса занятий по формированию в семье гармоничных отношений, построенных на взаимном уважении, понимании, любви, включающее в себя профилактику, диагностику и методы конструктивного разрешения семейных конфликтов.

## III. Организация программы

### 3.1. Подготовительный этап

3.1.1. Разработка методического материала для проведения ключевых мероприятий;

3.1.2. Поиск единомышленников в данной сфере;

3.1.3. Решение организационных вопросов с реализацией программы;

### 3.2. Этап реализации программы.

3.2.1. «Встречи» – форма проведения мероприятий.

Представляет собой определенные встречи, в которых будет проходить работа конфликтолога с семьей. Для каждой встречи устанавливаются цели и содержание мероприятий. В программе «Семейный союз» разрабатываются следующие встречи: «Знакомство», «Профилактика семейных конфликтов», «Удовлетворенность браком», тренинг «Миру мир», «Супружеские взаимоотношения», тренинги «Счастье», «Детско-родительские отношения», «Семья как система», «Завершающая встреча».

## IV. Участники и организаторы

4.1. Организатором программы является конфликтолог.

4.2. Участниками программы являются супружеские семьи разного возраста

Данная программа направлена на выполнение информационно-консультационной работы, формирование навыков бесконфликтного общения в семьях и гармонизацию отношений внутри семьи.

### Задачи программы:

1. Сформировать навыки культуры межличностных отношений в рамках профилактики семейных конфликтов;

2. Разработать комплекс занятий, позволяющих диагностировать и разрешать семейные конфликты.

Таблица 2 - Основные этапы реализации программы (составлено автором)

№	Наименование занятия	Содержание занятий
I. Подготовительный этап		
1	Разработка методического материала для проведения мероприятий	Проанализировать теоретические источники по профилактике, диагностики и разрешению семейных конфликтов.
2	Поиск единомышленников	Заклучить устное соглашение с организациями, которые могут участвовать в данной программе
3	Решение организационных вопросов с базой реализации программы	Семейная пара (и другие члены семьи) и поиск места для реализации программы «Семейный союз»

		II. Реализация программы
4	Знакомство с семейной парой Цель: создание доброжелательной атмосферы для семьи, обсуждение и анализ семьи и семейной структуры.	Характеристика следующих параметров: стаж брака, возраст супругов и разница в возрасте, образование супругов и род занятий, количество и возраст детей, семейный бюджет (размер и способы распределения), жилищные условия.  Анализ семейной структуры, с помощью опросника «Шкала супружеской адаптации и сплоченности». Данный опросник позволит оценить уровень семейной сплоченности (степень эмоциональной связи между членами семьи) и уровень семейной адаптации (характеристика того, насколько гибко или ригидно способна семейная система приспосабливаться).
5	Профилактика семейных конфликтов Цель: определение уровня конфликтности в супружеской паре	В В отношениях между супругами часто бывают недоразумения, противоречия, столкновения интересов. Методика «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации», разработанная Ю.Е.Алешниной и Л.Я.Гозманом представляет собой 32 вербально описанные ситуации семейного взаимодействия для супруга и супруги, которые носят конфликтный характер.
6	Удовлетворенность браком Цель: определение степени удовлетворенности-неудовлетворенности-удовлетворенности браком	С помощью тест-опросника, разработанного В.В. Столиным, Т.Л. Романовой конфликтолог сможет определить степень удовлетворенности-неудовлетворенности браком, а также степень согласования-рассогласования удовлетворенности браком у семейной пары.
7	Тренинг «Миру мир» Цель: формировать бесконфликтное отношение друг к другу	Тренинг «Миру мир» (2 часа), позволит продемонстрировать многообразие подходов к проблеме семейных конфликтов. Сформирует внутренний коммуникативный потенциал семьи; позволит осознать положительные и отрицательные факторы доминирующего поведения. Тренинг для супругов поможет в изучении разрушительных иррациональных убеждениях и «откроет» супругам вторичные выгоды от нерешенного конфликта. Проведенный тренинг предоставит супругам сформировать навыки бесконфликтного взаимодействия и позитивного отношения друг к другу
8	Анализ супружеских взаимоотношений Цель: выявление особенностей распределения семейных ролей, ожиданий и притязаний в браке	Опросник «Общение в семье», разработанный Ю.Е.Алешниной, Л.Я. Гозман, измеряет доверительность общения в супружеской паре, сходство во взглядах, общность символов, а также взаимопонимание супругов, легкость и психотерапевтичность общения. С помощью проективного теста «Семейная социограмма», разработанная Э. Г. Эйдмиллером, диагностируется характер коммуникаций в семье.
9	Тренинг «Счастье» Цель: определение семейных ценностей, формирование важных качеств каждого члена семьи; снижение напряженности в отношениях;	Проведение тренинга «Счастье» (2 часа) на определение и ранжирование семейных ценностей; на осознание важности определенных качеств характера для создания благоприятной семейной атмосферы; потренироваться в сознательной постановке и снятии «блоков коммуникации» позволяет продемонстрировать на практике в игровой форме идею о том, что каждая семья — объединение личностей с разными характерами, ценностями, интересами и запросами; тренировать умение давать «обратную связь» супругу(е).
10	Определение уровня детско-родительских отношений Цель: определить межличностные отношения в системе «родитель-ребенок»;	Для оценки особенностей детско-родительских отношений можем использовать следующие методики: тест-опросник родительского отношения А. Я. Варги и В.В. Столина; методика PARY, разработанная В.С. Шефер и Р. К. Беллом; методика Рене – Жилия; Семье можно предложить написать краткое сочинение на тему «Особенности функционирования моей семьи». При анализе сочинения можно опираться на «Модель Мак - Мастерса», разработанную И Левином и др.;

11	Формирование семьи как системы Цель: оценка динамики семейных взаимоотношений;	Возникновение причин неблагополучия и динамику семейных взаимоотношений позволит определить методика «Семейная социограмма». С помощью нее конфликтолог сможет оценить положение каждого члена семьи в системе межличностных отношений и характер коммуникаций в семье: прямой или опосредованный. «Шкала семейного окружения» предназначена для оценки социального климата в семье, а диагностику коммуникации в семье и взаимоотношения между ее членами поможет определить «Семейная генограмма»;
12	Тренинг повышения родительской конфликтной компетентности	Целью тренинга является формирование конфликтной компетентности и работа над взаимодействием и сотрудничеством родителя с ребенком. Задачами тренинга являются: сенсбилизация навыков восприятия; активизировать эффективные коммуникации внутри семьи; разрушение ролевых стереотипов; ознакомление конструктивных способов выхода из конфликтных ситуаций; повышение родительской компетентности, становление уверенности и успешности в общении с ребенком.
13	Заключительная встреча Цель: подведение итогов после занятий, составление рекомендаций;	Целесообразно после каждого комплекса проведения занятий для супружеской пары составлять психограмму супружества, разработанную А.Н.Волковой по следующим направлениям: зоны конфликтов супружества, потенциальный инцидент конфликта в каждой из зон; степень личной совместимости; общий прогноз отношений в паре; рекомендации по формам и содержанию коррекционной работы с парой в целом и с каждым супругом в отдельности. В основе психограммы супружества будет представлен сравнительный анализ результатов, полученных в результате проведенных занятий.

**Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.** Таким образом, для помощи семье в вопросе разрешения семейных конфликтов должна быть выстроена работа такого специалиста как конфликтолог. Благодаря специально разработанной программе, специалист может сделать важные выводы по структуре семьи, они могут быть связаны с истоками возникших проблем, с причинами, позволяющими найти семье конструктивное разрешение конфликтов. Для работы с семьей конфликтологу необходимо создавать атмосферу доверительного психологического климата, чтобы супруги сами были заинтересованы в решении внутрисемейных проблем.

Профилактика семейных конфликтов позволит супругам выработать конфликтологическую компетенцию, относиться друг к другу с доброжелательностью, развивать способность к сопереживанию и сочувствию, к пониманию внутреннего состояния супруга(и). Диагностический метод позволит семье учитывать интересы всех членов семьи, на занятиях, проводимых совместно с конфликтологом уметь снять напряженность, тем самым нормализовать внутрисемейные отношения. Метод сотрудничества должен быть ведущим в разрешении семейных конфликтов. Проблема разработки новых технологий, алгоритмов деятельности конфликтолога по предупреждению и разрешению семейных конфликтов требует дальнейшего изучения и исследования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Холостова Е.И. Социальная работа: учеб. пособие. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2010. 800 с.
2. Гончарова Т. Неблагополучные семьи и работа с ними // Народное образование. 2002. № 6. 34с.
3. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. М.: ВЛАДОС.ПРЕСС, 2003. 272 с.
4. Мантрова М.С., Степаненко Н.А. К вопросу изучения ценностных ориентаций подростков из благополучных и неблагополучных семей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 113-116.
5. Быстрова Н.В., Хижня А.В., Сундеева М.О. Семейное неблагополучие как психолого-педагогическая проблема // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 16-19.

6. Ибрагимова Л.А., Чубанова Г.Р. Проблема психологического исследования семьи и детско-родительских отношений в семьях педагогов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 105-110.
7. Подольская Т.А., Гусова А.Д. Влияние семейных отношений на развитие личности ребенка // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 158-160.
8. Кяргярзадемиандоабд М.К. Особенности психокоррекции детей переходного возраста в азербайджанских семьях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 174-176.
9. Ефимова Д.В., Макарова П.С. Толерантное отношение в семье или терпимость к моральному разложению общества // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2016. № 4 (32). С. 104-106.
10. Гусова А.Д. Психологические особенности современной семьи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 206-209.
11. Ван В. Застарелая семейная ссора: опыт коммуникативно-прагматического анализа // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 19-23.
12. Корчагина Ю. В. Социально-психологическое сопровождение неблагополучных семей и семей группы риска социального сиротства. М.: МПГУ, 2010. 108с.
13. Тихонова О.И. Межкультурный подход к проблеме внутрисемейных отношений // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология». 2012. Том 24 (65), № 1-2. 252 с.
14. Зоровомыслов Л. Г. Социология конфликта. учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 1996. 317 с.
15. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. пособие / под ред. Е.Г. Силяевой. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 192 с.
16. Светлов В.А. Современный словарь по конфликтологии. М.: ФЛИНТА: НОУ ВПО «МПСУ», 2014.
17. Соколова Н.А. О принципах медиации // Вестник Челябинского государственного педагогического университета: Челябинск, 2016. 153 с.
18. Семьеведение: учебник / под ред. Е. И Холостовой, О.Г. Прохоровой, Е.М. Черняк. М.: Издательство Юрайт, 2013. 403 с.
19. Дикс Г.В. Напряжение в браке: от клинических исследований к психологической теории взаимодействия. Лондон, 1967. 248 с.
20. Посысова Н.Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учеб. пособие / под общ. ред. Н. Н. Посысова. М.: Изд – во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2004. 328 с.
21. Немов Р.С. Психология. М. : Юрайт, 2010. 639 с.
22. Фесенко О.П. Практикум по конфликтологии или Учмисл разрешать конфликты (для студентов всех направлений подготовки). М.: Флинта, 2014. 128с.
23. Морозов А.В. Психология влияния: хрестоматия. Харьков: Гуманит. центр, 2009. 558 с.
24. Сулимова Т.С. Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов. М.: Институт практической психологии. 1996. 171 с.
25. Шерман Р.Н. Структурированные техники семейной терапии: Руководство. М., 2001. 336 с.

UDC 159.9

## ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УГРОЗА

© 2019

**Николаева Эльвира Федоровна**, кандидат психологических наук, профессор кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

**Румянцева Светлана Сергеевна**, магистр

*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 16 В, e-mail: rumyanceva4@gmail.com)

**Аннотация.** Последнее десятилетие характеризуется ускоренным внедрением Интернет-технологий во все сферы жизнедеятельности человека, начиная от СМИ и заканчивая ведением электронных журналов в школе. Современные люди проводят достаточно много времени в сети Интернет, выполняя дистанционную работу, смотря любимые фильмы, а также общаясь с такими же пользователями. Несмотря на все плюсы, которые нам дает данная технология, не стоит забывать и про опасность, особенно информационную и психологическую. Возникает необходимость изучения специфики воздействия Интернет-технологий на психическое состояние современного пользователя. Из-за того, что возраст начала пользования сетью Интернет с каждым годом уменьшается, возрастает проблема обеспечения информационно-психологической безопасности подростков, активно пользующихся данной технологией. Данная статья посвящена проблеме Интернет-зависимости подростков. Рассматриваются различные подходы к определению Интернет-зависимости, а также поведению подростков в сети Интернет. Описываются особенности подросткового возраста, определяющие подверженность данной информационно-психологической угрозе. Перечисляются методики, которые будут использованы в исследовании для диссертации. А также анализируются результаты анкетирования подростков и их родителей.

**Ключевые слова:** Интернет-зависимость, информационно-психологическая безопасность, подростковый возраст, угроза, подходы.

## INTERNET ADDICTION OF TEENAGERS AS AN INFORMATIONAL-PSYCHOLOGICAL THREAT

© 2019

**Nikolaeva Elvira Fedorovna**, candidate of Psychological sciences, professor of the department "Preschool pedagogy, applied psychology"

**Rumyantseva Svetlana Sergeevna**, master

*Tolyatti State University*

(445020, Russia, Tolyatti, Belorusskaya st., 16 V, e-mail: rumyanceva4@gmail.com)

**Abstract.** The last decade is characterized by the accelerated introduction of Internet technologies in all spheres of human activity, ranging from the media and ending with the maintenance of electronic journals at school. Modern people spend a lot of time on the Internet, doing remote work, watching their favorite movies, as well as communicating with the same users. Despite all the advantages that this technology gives us, we should not forget about the danger, especially informational and psychological. There is a need to study the specifics of the impact of Internet technologies on the mental state of the modern user. Due to the fact that the age of use of the Internet is decreasing every year, the problem of ensuring the information and psychological safety of adolescents who actively use this technology increases. This article is devoted to the problem of Internet addiction of teenagers. Various approaches to the definition of Internet addiction, as well as the behavior of teenagers on the Internet are considered. The features of adolescence that determine the susceptibility of this informational-psychological threat are described. The methods that will be used in the research for the dissertation are listed. Also the results of the survey of teenagers and their parents are analyzed.

**Keywords:** Internet addiction, informational-psychological security, adolescence, threat, approaches.

Подростковый возраст считается одним из сложных периодов в развитии человека. Подростки теряют былой интерес к учебной деятельности, оценки ухудшаются, с родителями возникает больше конфликтов, первая влюбленность и т.д.

Д.Б. Эльконин писал, что ведущей деятельностью подростка является интимно-личное общение со сверстниками [6]. Именно в этот период жизни подростки задаются вопросом, кто они, к какой группе принадлежат, какими их видят окружающие. Им необходимо признание, ощущение «я свой, на своем месте».

Однако в последнее 10-летие мы видим, что происходит замена ведущей деятельности с личного общения на Интернет-общение. Это влечет за собой негативные последствия в виде шокирующей информации, зависимости, а также неудовлетворением потребностей. Из-за того, что в Интернете подросток не может удовлетворить полностью потребность в общении, на это затрачивается больше времени и сил. Как следствие замещение реального мира Интернетом сильно сказывается на общем самочувствии подростка, вплоть до физического истощения, на эмоциональном состоянии, поведении и коммуникативных навыках.

На сегодняшний день трудно себе представить современного человека без гаджета и профиля в социальной сети. В некоторых из них открыты торговые площадки, за рекламу платят большие деньги, а фотографии еды и сэлфи заполнили все ленты. Естественно, что самое

адаптивное к изменениям поколение быстро полюбило сеть «Интернет».

Еще в младшем школьном возрасте родители могут контролировать «зависание» детей в сети, их странички, контент, который они просматривают. Однако в подростковом возрасте эта задача становится очень трудной. Подростки нуждаются в общении со сверстниками, а всемирная паутина позволяет это делать 24 часа в сутки в неограниченном объеме, еще и предлагает различные способы: от простых текстовых сообщений до видео с различными масками. А на наказание в виде лишения телефона и компьютера подростки реагируют излишне эмоционально, что и подводит нас к проблеме информационно-психологической безопасности.

Рассмотрим основные особенности данного периода жизни, располагающие к воздействию информационно-психологических угроз на целостность личности подростка. Ведущая деятельность в подростковом возрасте – интимно-личностное общение, поэтому подростки больше всего подвержены киберкоммуникативной зависимости. Особенно в младшем школьном возрасте, когда в организме начинаются гормональные изменения в связи с половым созреванием, а эмоциональное состояние очень резко и ярко меняется даже от малейшего раздражителя. В этом возрасте для подростка очень важно мнение сверстников, их принятие в «группу», поэтому они постоянно выкладывают фотографии, пишут громкие посты, снимают ролики, чтобы их заметили,

признали. Самооценка в это время претерпевает серьезные изменения, так как подросток воспринимает оценку себя группой как объективность. Именно подростки близко к сердцу воспринимают кибербуллинг, кражу данных, сексуальные домогательства в сети. Но чаще всего они сталкиваются с компьютерной и Интернет-зависимостью.

Данную тему исследуют многие авторы, такие как Блинов А.М., Галатенко В.А., Петров В.П. (занимались вопросами информационной безопасности); Грачев Г.В., В.М. Губанов (изучали вопрос психологической защиты человека от информационных опасностей и угроз); Джонсон С., Салмин А. (писали о защите личности ребенка от информационных угроз); Кобб М., Джост М., Хаулет Т. Корниенко А.А. и др. (исследовали аспекты защиты информации); Шелепин Л.А., Лисичкин В.А., Расторгуев С.П., Панарин И.Н. и т.д. (интересовались вопросами информационно-психологической войны) [2, стр 84]; но из-за ее новизны и быстроты развития самой сети «Интернет» многие аспекты еще не изучены и возникают вопросы, каким образом обезопасить молодое поколение.

В данной статье мы рассмотрим такую информационно-психологическую угрозу, как Интернет-зависимость.

Начнем с определения понятия «Интернет-зависимость». М. И. Дрепа под интернет-зависимостью рассматривает «компульсивное желание войти в Интернет, находясь в offline, и невозможность выйти из Интернета, находясь в online» [1].

Кимберли С. Янг в определении данного понятия выделил основные пять аспектов:

- Киберсексуальная зависимость – так как начинается половое созревание, а в семьях редко приветствуются такие интересы, то подростки начинают искать информацию в сети, так как это анонимно;

- Пристрастие к виртуальным знакомствам – многим подросткам сложно заводить знакомства и друзей в реальности из-за неуверенности в себе, низкой самооценки и страха быть отверженным сверстниками, поэтому они ищут друзей в сети, где никто тебя не знает;

- Навязчивая потребность в Сети – в связи с потребностью в острых ощущениях, свойственной данному возрасту, возрастает интерес к азартным играм, ставкам;

- Информационная перегрузка (навязчивый веб-серфинг) – многие современные подростки постоянно испытывают «информационный голод» в связи с избыточностью информации в сети, поэтому проводят часы в поисках статей, новостей и ответах на вопросы, возникающие спонтанно;

- Компьютерная зависимость – так как есть необходимость в острых ощущениях, подростки также находят выход в компьютерных играх, особенно стрелялках, дополнительный интерес вызывает возможность играть в команде по сети, так как добавляется ведущая деятельность данного возраста [10].

По мнению В.А. Лоскутовой интернет-зависимость проявляется в трех различных аспектах: первый аспект — это психологический, выражается как яркие позитивные ощущения, повышенная возбудимость, некая эйфория во время нахождения в сети, при этом субъективно невозможно выйти из Интернета, из-за чего страдают отношения с семьей и друзьями.; второй аспект — физические проявления, а именно такие последствия, как синдром карпального канала, сухость в глазах, боли в спине и т. д.; третий аспект — то как проявляется в поведении подростка, например, сильная тяга к бесконечным запросам в поисковых сайтах, навязчивое желание зайти в сеть, прочитать новости, написать кому-то, выложить фотографию и т. д. Однако чтобы судить о подлинной интернет-зависимости, необходимо наличие всех трех вышеизложенных признаков [3].

В.Л. Малыгин в своей статье «Интернет зависимое поведение у подростков» выявил, что у подростков, зависимость от Интернета, снижено ощущение удовлетво-

ренности и наполненности жизни, чаще всего зависимость формируется у подростков с низкой или сильно дифференцированной самооценкой [4].

Шутова Н.В. и Баранова Ю.М. в своих исследованиях также изучают феномен Интернет-зависимости. По данным их исследований, Интернет-зависимости подвержены более 40% подростков, что дает почву для Информационно-психологических воздействий на некритичные умы молодого поколения. В своих статьях они пишут о том, что подростки, зависимые от Интернета, больше нуждаются в ощущении «включения», испытывают потребность принадлежности различным группам, чтобы их принимали другие, однако демонстрируют крайнюю настороженность и сложность в создании теплых, доверительных, близких взаимоотношениях, им труднее проявлять заботу и открываться людям [5].

Таким образом возникает необходимость тщательного изучения поведения подростков в сети, а также их состояния, ощущения во время пользования Интернетом.

Целью данной статьи является изучение подходов к исследованию Интернет-зависимости у подростков, а также подбор методик для собственного исследования в рамках диссертации.

Для проведения эмпирического исследования нами были рассмотрены и предложены следующие психодиагностические методики:

- *проективная методика «Я в сети Интернет»* (модифицированная методика «Дом, дерево, человек») предназначена для изучения состояния защищенности/незащищенности подростка в сети Интернет. Эта методика позволяет обойти психологические защиты и узнать, в каком состоянии находится подросток во время Интернет-серфинга. Изучается цветовая гамма рисунка, положения себя в пространстве, поза, внешние атрибуты;

- *опросник Айзенка EPQ* для изучения типа нервной системы (сильная, слабая) и особенностей (эмоционально стабильная, нейротизм и психотизм). Повышенный нейротизм может быть причиной повышения информационно-психологических угроз для подростка, так как в этом возрасте они импульсивны, редко обращаются к родителям за советом, но сами еще не могут принимать самостоятельные решения, а значит сильно уязвимы;

- *шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л.Ханина* позволяет выявить реакцию на возникновение информационно-психологических угроз. Если у подростка высокая личностная тревожность, он может неадекватно отреагировать на информационно-психологическую угрозу, что скажется на его психическом состоянии;

- *авторская анкета* для родителей и подростков для того, чтобы изучить уровень грамотности в вопросах информационно-психологических угроз в сети Интернет, а также для выявления тех угроз, с которыми уже столкнулись респонденты и их действия по нейтрализации угроз.

При изучении результатов анкетирования подростков, можно сказать о том, что большинство подростков не следит за временем, проведенным в сети Интернет, многие из них уже столкнулись с некоторыми видами информационно-психологических угроз, но при этом побоялись обратиться к родителям, а решили проблему самостоятельно. Меньше половины опрошиваемых обучали основам Интернет-безопасности родители.

Однако анкетирование родителей дало совершенно иные результаты. Большинство родителей уверены, что их дети не сталкивались с угрозами в сети, не имеют Интернет-зависимости, при этом большинство указало, что обучали подростков основам безопасности поведения в Интернете. При этом родители негативно относятся к социальным сетям, но не считают, что подростков надо ограничивать.

Исходя из проанализированной литературы [7, 8, 9]

и проведенного анкетирования можно сделать вывод о подверженности подростков как Интернет-зависимости, так и остальным информационно-психологическим угрозам, встречающимся в сети «Интернет». В особенности подвержены подростки с неадекватной самооценкой, а также отсутствием увлечений в реальной жизни.

В дальнейшем планируется проведение психодиагностики выборки из 50-ти подростков 11-12 лет, а также разработки сайта для онлайн-консультирования подростков по вопросам информационно-психологической безопасности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дрепа М. И. Интернет-зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии // *Знание. Понимание. Умение*. — 2009. — № 2. — С. 189—193.
2. Екимовская М. А. Информационно-психологическая безопасность, как глобальная проблема человечества // *Молодой ученый*. — 2015. — № 6.4. — С. 84-87.
3. Лоскутова В.А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддитивных расстройств: Дисс. ... канд. мед. наук. Новосибирск, 2004. - 107 с.
4. Мальгин В.Л. Интернет зависимое поведение у подростков. Клиника, диагностика, профилактика. - М.: Изд. «Мнемозина», 2010. - 136 с.
5. Шутова Н. В. Экспериментальное исследование особенностей проявления киберкоммуникативной зависимости у современных подростков // Н. В. Шутова, Ю. М. Баранова. *Современные проблемы науки и образования*. — 2014. — № 3.
6. Эльконин Д. Б. *Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 384 с.
7. Рубцова Н.В., Тихонова А.А. Интернет-зависимость как причина семейных конфликтов: верификация проблемы // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 340-342.
8. Григорьева О.В., Ванюхина Н.В. Психоэмоциональная сфера подростков с зависимостью от интернета // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2014. № 3 (8). С. 32-35.
9. Черкасова Т.В. Покемономания как игровая интернет-зависимость молодежи // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 342-345.
10. Young, K. *Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment*. In L. VandeCreek & T. Jackson (Eds.). *Innovations in Clinical Practice*.- Sarasota, FL: Professional Resource Press.- 1999.- pp. 19-31.

ЭЛЕКТОРАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ В РАМКАХ СТРАТЕГИЧЕСКОГО  
РАЗВИТИЯ РЕГИОНОВ И ГОРОДОВ

© 2019

**Иванова Татьяна Николаевна**, доктор социологических наук,  
доцент кафедры «Социология»*Тольяттинский государственный университет**(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 16В, e-mail: IvanovaT2005@tltu.ru)*

**Аннотация.** В статье автор рассматривает электоральную активность населения, что становится важнейшим фактором развития регионов и городов. Электоральная активность граждан напрямую связана с определением направлений социально-экономической политики регионов и городов. Процесс выборов можно рассматривать как средство обратной связи электората и власти. Автор считает, что в современном российском обществе выборы являются процедурой, с помощью которой обеспечивается участие граждан в формировании различных органов государственной власти, то есть осуществляется реализация гражданами их основных политических прав. На взгляд автора, важным направлением в изучении электорального поведения является исследование электоральной активности избирателей, которая характеризуется степенью вовлеченности индивида в электоральный процесс, а именно характером этой вовлеченности, выраженным в различных формах участия, а также определенными моделями поведения. В статье автор анализирует особенности электорального поведения граждан, которое имеет особое значение в условиях стратегического развития регионов и городов. На взгляд автора, результаты электоральных исследований являются ценным информационно-аналитическим ресурсом для органов государственной власти и местного самоуправления. Изучение особенностей электорального поведения граждан имеет особое значение в условиях стратегического развития города. Результаты электоральных исследований также являются ценным информационно-аналитическим ресурсом для органов государственной власти и местного самоуправления при формировании и реализации стратегий развития городской среды.

**Ключевые слова:** электоральное поведение, население, стратегическое развитие, регион, город, активность, политика, выборы, власть, информация, ресурс, партия, гендер, страты.

ELECTORAL BEHAVIOR OF THE POPULATION WITHIN THE FRAMEWORK  
OF THE STRATEGIC DEVELOPMENT OF REGIONS AND CITIES

© 2019

**Ivanova Tatyana Nikolaevna**, Doctor of Sociology, Associate Professor  
of the Department "Sociology"*Tolyatti State University**(445020, Russia, Tolyatti, Belorusskaya str., 16B, e-mail: IvanovaT2005@tltu.ru)*

**Abstract.** In the article, the author considers the electoral activity of the population, which becomes the most important factor in the development of regions and cities. Citizens' electoral activity is directly related to determining the directions of the socio-economic policies of regions and cities. The election process can be viewed as a means of feedback for the electorate and the authorities. The author believes that in modern Russian society elections are the procedure by which citizens participate in the formation of various state authorities, that is, citizens realize their basic political rights. In the author's opinion, an important direction in the study of electoral behavior is the study of electoral activity of voters, which is characterized by the degree of an individual's involvement in the electoral process, namely the nature of this involvement, expressed in various forms of participation, as well as certain patterns of behavior. In the article, the author analyzes the features of electoral behavior of citizens, which is of particular importance in the context of the strategic development of regions and cities. In the author's opinion, the results of electoral research are a valuable information and analytical resource for state and local government bodies. The study of the characteristics of citizens' electoral behavior is of particular importance in the context of the strategic development of the city. The results of electoral research are also a valuable information and analytical resource for public authorities and local self-government in the formation and implementation of strategies for the development of the urban environment.

**Keywords:** electoral behavior, population, strategic development, region, city, activity, politics, elections, power, information, resource, party, gender, strata.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

В результате завершения выборов в 2018 году высокий интерес вызывает изучение факторов, влияющих на выбор избирателей. К этим факторам можно отнести образованные на основе жизненного опыта политические установки, которые выражают отношение людей к различным политическим явлениям. В первую очередь, это установки по отношению к политической системе, к отдельным политическим институтам, а также интерес к политике и к выборам. Особый интерес также вызывает изучение мотивов электорального поведения.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы.*

Исследователи данной темы утверждают, что на электоральное поведение значительное влияние оказывают социально-демографические характеристики избирателей. К этим характеристикам относятся пол, возраст, уровень образования, материальное положение.

В работах таких отечественных ученых, как И. П. Яковлев [1], В. Р. Маркарян, А. М. Паликова [2], С. В. Пацанко и др. рассматривается проблема влияния на электоральное поведение средств массовой информации

и различных видов коммуникации [3-00000].

*Изложение основного материала.*

Таким образом, гипотезы исследования были построены на основе сравнения мнений жителей старшего поколения (от 36 лет и старше) и молодежи (от 18-35 лет), поэтому выборочная совокупность представлена в пропорции 50/50. По половому признаку респонденты разделились следующим образом: 50% – мужчины, 50% – женщины. Согласно уровню образования выборочная совокупность была представлена следующим образом: 7% – среднее (средняя школа), 4% – начальное профессиональное (профессиональное училище, технический лицей), 9% – среднее специальное (колледж, техникум), 80% – высшее, неоконченное высшее (ВУЗ).

Для начала следовало выяснить, в какой степени респонденты интересуются политикой. Примерно половина опрошенных ответили, что лишь изредка обсуждают политику с друзьями и родственниками (52%), распределение по возрастным группам оказалось примерно равным: молодежь – 54%, старшее поколение – 50%, однако женщины (31%) выбирали данный вариант ответа чаще, чем мужчины (21%). Четверть отметили, что внимательно наблюдают за политической информацией (25%),

совсем не интересуются политикой 14% опрошенных и 8% респондентов ходят на выборы, но не более того. В результате удалось выяснить, что жители г.о. Тольятти мало интересуются политической информацией и политикой в целом.

Далее мы узнали, знакомы ли респонденты с правовыми актами, регулируемыми избирательный процесс. Имеют некоторое представление об их содержании 49% опрошенных, 40% респондентов знают, что они существуют, но не знают об их содержании, вариант ответа «знаю достаточно хорошо» выбрали 8% респондентов и 3% затруднились ответить на поставленный вопрос.

Затем мы поинтересовались, насколько хорошо респонденты знакомы с политическими партиями Российской Федерации (4 – Хорошо знаком с деятельностью этой партии и в целом её поддерживаю; 3 – Знаком с деятельностью этой партии, но не поддерживаю её; 2 – Слышал, но ничего не знаю об этой партии; 1 – Впервые слышу об этой партии; 0 – Затрудняюсь ответить). В результате наиболее популярной среди респондентов оказалась партия «ЕДИНАЯ РОССИЯ» (3,16), следует отметить, что респондентов старшего поколения, поддерживающих данную партию оказалось больше, чем молодежи – 3,24 и 3,08 соответственно. Далее следуют «ЛДПР» – 2,67, «КОММУНИСТИЧЕСКАЯ ПАРТИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ» – 2,54, СПРАВЕДЛИВАЯ РОССИЯ – 2,25, «Российская объединенная демократическая партия «ЯБЛОКО» – 2,17, «ПАТРИОТЫ РОССИИ» – 1,92, «Партия народной свободы» (ПАРНАС) – 1,48, «Демократическая партия России» – 1,46, «ПАРТИЯ РОСТА» – 1,38, «Социал-демократическая партия России» – 1,34, «АЛЪЯНС ЗЕЛЁНЫХ» и ГРАЖДАНСКАЯ ПОЗИЦИЯ – 1,31, «Народная партия России» – 1,27, «Народная партия «За женщин России» – 1,24, «Союз Горожан» – 1,19. В результате удалось определить, что респонденты в основном хорошо знакомы только с наиболее популярными политическими партиями Российской Федерации.

С помощью номинальной шкалы удалось выяснить из каких источников респонденты чаще всего получают информацию о политических событиях в городе/ регионе/ стране. Большинство опрошенных (81%) отметили, что получают информацию из Интернета. Молодёжь выбирала этот вариант ответа чаще (84%), чем представители старшего поколения (78%). Две трети опрошенных (62%) выбрали вариант ответа «Телевидение» (молодежь – 56%, старшее поколение – 68%). Половина респондентов (53%) отметили, что получают информацию с помощью Социальных сетей, данный вариант ответа молодежь (60%) выбирала чаще, чем представители старшего поколения (46%). С помощью радио получают информацию 23% респондентов (20% молодежь, 23% старшее поколение). Меньше всего респонденты пользуются Печатными СМИ (11%). Вариант ответа «Другое» выбрали 5% опрошенных. Таким образом, можно предположить, что СМИ, с помощью Интернета, Телевидения и Социальных сетей, оказывают значительное влияние на электоральное поведение жителей г.о. Тольятти, в то время как Печатные СМИ уходят на второй план в обеих возрастных группах.

Далее следует выяснить, какая форма политического участия респондентам ближе всего. Более половины респондентов (66%) предпочитают участвовать в выборах и референдумах. Этот вариант ответа старшее поколение (70%) выбирало чаще, чем молодежь (62%). Встречи с политическими лидерами выбрала 1/10 от общего числа респондентов (молодежь – 12%, старшее поколение – 8%). Участие в митингах и пикетах оказалось ближе 7% респондентов, 5% респондентов отметили участие в избирательных кампаниях и 3% выбрало вариант ответа «членство в политических партиях». 9% респондентов отметили, что им не близка никакая из перечисленных форм политического участия. Данный вариант ответа молодежь выбирала практически в 4 раза чаще, чем

представители старшего поколения – 14% и 4% соответственно. Таким образом, удалось выяснить, что выборы на сегодняшний день являются самой распространенной формой участия людей в политической жизни города.

Далее, с помощью порядковой шкалы, удалось выяснить, как часто респонденты участвуют в выборах. Одна треть опрошенных (31%) выбирала вариант ответа «Часто. Стараюсь не пропускать выборы» (молодежь – 30%, старшее поколение – 32%). Четверть опрошенных (26%) отметила, что ходит на выборы всегда. Представители старшего поколения выбирали данный вариант ответа в два раза чаще, чем молодежь – 36% и 16% соответственно. Вариант ответа «Редко. От случая к случаю» отметили 22% опрошенных. Совсем не ходят на выборы 20% респондентов, молодежь (30%) данный вариант ответа выбирала в три раза чаще респондентов старшего поколения (10%). Один респондент затруднился ответить на данный вопрос. Таким образом, можно сделать вывод о том, что молодежь как особая социально-возрастная группа менее активна в электоральном отношении, чем представители старшего поколения.

Для того, чтобы понять, чем руководствуются избиратели перед принятием решения, респондентом был задан вопрос: «На что Вы обращаете внимание перед тем как проголосовать за того или иного кандидата/ партию?». Две трети респондентов (35%) ответили, что изучают предвыборные программы кандидатов/ партий, 32% опрошенных ответили, что смотрят политические передачи по Телевидению, представители старшего поколения (36%) выбирали этот вариант ответа чаще, чем молодежь (28%). Читают блоги и статьи в Интернете 30% опрошенных, изучают биографии кандидатов – 18% респондентов (молодежь – 20%, старшее поколение – 16%). Также 18% респондентов ответили, что принимают решение о том, за кого проголосовать на избирательном участке, стоит отметить, что данный ответ старшее поколение (22%) выбирало чаще, чем молодежь (14%). На мнение родителей, родственников, общества и окружающих полагаются лишь 10% опрошенных. Мнение друзей в данном вопросе волнует 4% респондентов, а 8% респондентов ответили, что голосуют по привычке. Двое респондентов в графе «Другое» отметили, что перед тем, как проголосовать изучают то, что кандидаты уже сделали. Один респондент ответил, что принимает решение интуитивно, на основе мелких фактов. Таким образом, удалось определить, что большинство респондентов стараются сформировать собственное мнение о кандидатах посредством просмотра политических программ и чтения статей и биографий кандидатов.

С помощью анкетирования удалось выяснить, с какой целью респонденты участвуют в выборах. Самым распространенным вариантом ответа среди опрошенных оказался «участвую потому, что считаю это важным» (42%), представители старшего поколения (46%) выбрали его чаще, чем молодежь (38%). Вариант ответа «участвую потому, что считаю это своим гражданским долгом» обе возрастные группы выбирали в равной мере – 34%, однако стоит отметить, что мужчины (23%) данный вариант ответа выбирали в два раза чаще, чем женщины (11%). 32% опрошенных участвуют в выборах для того, чтобы их голос не «украли» (молодежь – 30%, старшее поколение – 34%), 28% опрошенных своей целью участия в выборах видят в поддержке определенного кандидата/ партии (молодежь – 34%, старшее поколение – 32%). Четверть респондентов (25%) участвуют в выборах потому, что считают, что это способ что-то изменить в городе/ регионе/ стране, в то время как 15% респондентов участвуют в выборах ради интереса. Таким образом, основными мотивами участия в выборах у жителей г.о. Тольятти являются осознание важности выборов и своего участия в них, а также ощущение чувства выполненного гражданского долга.

Далее респондентам, которые ранее высказались о том, что не участвуют в выборах был задан вопрос: «По



какой причине Вы не участвуете в выборах?», в результате чего были получены следующие результаты: обе возрастные группы в равной степени выбирали вариант ответа «выборы – это лишь формальность, всё решено заранее» – 18%, а также варианты ответов «от моего голоса ничего не изменится» и «не верю и в честность выборов» – 15%; 13% опрошенных считают, что на выборах обычно нет достойного кандидата. Своё недоверие по отношению к кандидатам и партиям высказали 12% опрошенных, молодежь (16%) выбирала данный вариант ответа в два раза чаще, чем представители старшего поколения (8%). В качестве причины неучастия в выборах 11% респондентов отметили нехватку времени. Примечательно то, что данный вариант ответа выбирала исключительно молодёжь (22%). Не считает участие в выборах важным 10% опрошенных, молодежь (16%) этот вариант ответа выбирала в четыре раза чаще, чем старшее поколение (4%). Не участвуют в выборах потому, что не знают, за кого голосовать 7% опрошенных. Один респондент в графе «Другое» отметил, что не участвует в выборах потому, что не разбирается в политике. В результате удалось определить, что основной причиной отказа от участия в выборах в обеих возрастных группах является недоверие к выборам и к кандидатам.

Далее удалось выяснить степень доверия респондентов к основным субъектам политической деятельности (4 – Доверяю; 3 – Доверяю частично; 2 – Не доверяю; 1 – Затрудняюсь ответить). Наибольшую степень доверия респонденты отметили по отношению к Президенту Российской Федерации (2,75), немного меньше респонденты доверяют выборам (2,54), Правительству Российской Федерации (2,53), Средствам массовой информации (2,53) и избирательной системе в целом (2,5). Следует отметить, что молодежь (2,6) склонна чуть больше доверять Средствам массовой информации, чем представители старшего поколения (2,46). Меньше всего респонденты доверяют Политическим партиям (2,34), Правительству Самарской области (2,27) и Администрации г.о. Тольятти (2,23).

С помощью порядковой шкалы удалось выяснить, насколько респонденты интересуются тем, как развиваются события в социально-политической жизни нашей страны. Половина опрошенных (52%) следят за развитием событий, но им это всё же не очень интересно. Молодежь (64%) выделяла данный вариант ответа значительно чаще, чем представители старшего поколения (40%). Также удалось определить, что мужчины (23%) выбирали данный вариант ответа практически в два раза чаще, чем женщины (11%). В то время как старшее поколение (44%) практически в два раза чаще, чем молодежь (24%) отмечало, что внимательно следит за развитием событий в стране (общий результат – 34%). Женщины (33%) выбирали данный вариант ответа чаще, чем мужчины (19%). Совсем не интересуются новостями страны 10% опрошенных, 4% – затруднились ответить на поставленный вопрос. Как выяснилось, молодежь проявляет меньший интерес к происходящим в стране социально-политическим событиям.

Также было интересно узнать, насколько респонденты интересуются социально-политическими событиями, происходящими в нашем городе. Результаты оказались схожими с результатами предыдущего вопроса – следят за развитием событий, но не интересуются ими 45% опрошенных (молодежь – 56%, старшее поколение – 34%); внимательно следят за новостями 29% респондентов (молодежь – 20%, взрослое поколение – 38%); совсем не интересуются развитием событий в городе 16%, стоит отметить, что мужчины (11%) выбирали данный вариант ответа чаще, чем женщины (5%). Затруднились ответить на поставленный вопрос 10%.

Далее респондентам был задан вопрос: «Как Вы думаете, от чего в наибольшей степени зависит Ваше благосостояние?». Практически половина (42%) опрошенных считает, что их личное благосостояние зависит

от них самих, а именно от их целеустремленности и активности (мужчины – 24%, женщины – 18%). Молодежь (48%) данный вариант ответа выбирала чаще представителей старшего поколения (35%), в то время как старшее поколение (22%) практически в два раза чаще молодежи (12%) связывает своё благополучие с положением дел в обществе и условиями жизни в нем (общий результат – 17%), данный вариант ответа женщины (13%) выбирали значительно чаще, чем мужчины (4%). Обе возрастные группы отмечали, что их жизненное благосостояние зависит от условий жизни в обществе и их собственных усилий в равной степени – 36% опрошенных. Мужчины (20%) выбирали данный вариант ответа чаще (16%). Затруднились ответить 4% опрошенных. Один респондент в графе «Другое» высказался о том, что его благополучие зависит от совокупности различных факторов. В результате удалось определить, что молодежь связывает свое благополучие в основном со своими собственными силами и возможностями, а не с положением дел в обществе. Можно предположить, что это в некоторой степени обуславливает пассивность молодежи в электоральном отношении.

С помощью следующего вопроса удалось выяснить, насколько респонденты оценивают свои собственные силы в решении городских вопросов. Респондентам предлагалось оценить в какой степени, по их мнению, они способны оказывать влияние на решения органов городской власти. В результате выяснилось, что респонденты склонны низко оценивать возможность своего влияния на органы городской власти. Варианты ответов «В малой степени» (41%) и «Ни в какой» (37%) преобладали в обеих возрастных группах. Тем не менее 18% опрошенных считают, что все же в некоторой степени могут оказывать влияние на городскую власть. Затруднились ответить 4% респондентов.

Далее интересно было бы узнать, какие проблемы, по мнению респондентов, являются наиболее распространенными в городе. Большинство опрошенных (86%) в обеих возрастных группах считают главной городской проблемой безработицу. Чуть менее остро, по мнению респондентов, стоит проблема, связанная с системой здравоохранения (63%). Следует отметить, что плохая экология в городе волнует молодежь (70%) сильнее, чем представителей старшего поколения (54%). Чуть более половины опрошенных считают, что коррупция (54%), алкоголизм (53%) и низкая социальная активность граждан (52%) являются наиболее важными проблемами в городе (мужчины – 31%, женщины – 21%). Также в обеих возрастных группах примерно в равной степени было отмечено, что наркомания (48%) на сегодняшний день является актуальной проблемой в городе. Меньше всего, по мнению респондентов, в городе распространена преступность (24%). Затруднились ответить на поставленный вопрос 4% опрошенных. Двое респондентов высказались о том, что к важнейшим проблемам города следует отнести также низкий уровень культуры, депрессивную городскую среду и неухоженность. Изучение тех общественных проблем, которые в большей степени волнуют избирателей, необходимо для разработки стратегии и тактики предвыборной кампании, поскольку они выступают в качестве требований избирателей к нынешним и будущим представителям власти. Следовательно, электоральная активность граждан также зависит от того, как разработаны предвыборные кампании кандидатов или партий – рассматриваются ли в них определенные решения наиболее важных для избирателей проблем.

Поскольку опрос проводился незадолго до выборов Президента Российской Федерации, следовало выяснить готовность респондентов участвовать в выборах. Так респондентам был задан вопрос: «Если бы выборы Президента России состоялись бы в следующие воскресенье, Вы бы пошли?». В результате удалось выяснить, что 40% опрошенных отметили свою готовность при-

ти на выборы. Старшее поколение (48%) чаще, чем молодежь (32%) давало положительный ответ на данный вопрос. Вариант ответа «Скорее, да» отметило 26% респондентов. Большую неуверенность в своем участии в выборах показала молодежь (30%) (старшее поколение – 22%). Вариант ответа «Скорее, нет» отметило 11% опрошенных. Точно не пойдут на выборы 17% опрошенных, стоит отметить, что молодежь (20%) данный вариант ответа выбирала чаще, чем представители старшего поколения (14%). 6% опрошенных ответили, что не знают, пойдут они на выборы или нет. Таким образом, можно наблюдать у старшего поколения более высокую готовность к участию в выборах по сравнению с молодежью.

Рассмотренные критерии оценки электоральной активности, а именно критерий интереса к политике, критерий участия в выборах, критерий значимости выборов, критерий доверия к институту выборов позволяют выделить несколько особенностей электорального поведения жителей г.о. Тольятти. В целом электоральное поведение жителей г.о. Тольятти характеризуется средней степенью вовлеченности в социально-политическую жизнь общества. Если старшее поколение внимательно следит за событиями, происходящими в городе и стране, а также более активно в вопросах участия в выборах, то молодежь скорее пассивна. Как показывают результаты исследования, большинство респондентов отмечают важность выборов и считают своим гражданским долгом прийти на них и проголосовать, тем не менее, даже несмотря на регулярное участие в выборах, у некоторых жителей г.о. Тольятти всё же присутствует представление о том, что от их участия в политике ничего не изменится. Также большинство считает, что не способно оказывать влияние на администрацию города в решении городских вопросов.

Выводы исследования и дальнейшее изучение перспектив в этой области.

В результате проведенного социологического исследования удалось определить, что возраст, как фактор, влияющий на электоральную активность, имеет большое значение в исследовании электорального поведения жителей г.о. Тольятти. Была подтверждена одна из гипотез исследования о том, что молодежи в большей степени свойственен абсентеизм. В этой связи целесообразным представляется более глубокое изучение причин низкой электоральной активности среди молодежи г.о. Тольятти. В качестве причин отказа от участия в выборах в этой возрастной группе можно выделить нехватку времени, недоверие к кандидатам, партиям и выборам в целом, убежденность в том, что выборы – это лишь формальность, и что всё решено заранее. Также следует отметить, что молодежь менее интересуется новостями города и страны. Как выяснилось, молодежь в вопросах собственного благополучия склонна больше полагаться на себя, чем на положение дел в обществе, что, предположительно, может являться причиной низкой электоральной активности молодежи г.о. Тольятти. Можно сделать вывод о том, что молодежь г.о. Тольятти характеризуется преимущественно направленностью на себя, тем самым значимость участия в политической и социальной жизни города для молодежи снижается. Таким образом, важнейшей характеристикой электорального поведения жителей г.о. Тольятти является низкая электоральная активность среди молодежи. В этой связи значимым является совершенствование и реализация наиболее эффективных методов вовлечения молодежи в избирательный процесс, а также развитие правовой культуры молодежи.

В отличие от молодежи, старшее поколение характеризуется более высокой электоральной активностью. Опираясь на полученные данные можно сделать вывод о том, что готовность участия в выборах у старшего поколения выше, чем у молодежи. В данной возрастной группе ярко выражена заинтересованность в социально-политической жизни общества, а также отмечается

важность выборов в целом. Представители старшего поколения склонны считать, что их личное благополучие в большей степени зависит от положений дел в обществе, следовательно, они более заинтересованы в решении социально-политических проблем общества.

В результате проведенного исследования также было установлено, что разница в характеристике электорального поведения мужчин и женщин незначительна.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Яковлев И. П. *Современные теории массовых коммуникаций*. – СПб: Роза мира, 2004. – 95 с.
2. Паликова А. М. *Роль СМИ в формировании электорального выбора российских избирателей* // Государственное управление. Электронный вестник. – 2011. – № 27. – С. 20.
3. Савченко С. М. *Электоральное поведение граждан в контексте модернизации современного российского общества: Автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04; [Место защиты: ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»]. – Ростов-на-Дону, 2012. – 32 с.*
4. Ярыгин Г.О., Ярыгин О.Н. *Моделирование электорального процесса: от концептуальной к компьютерной модели* // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 101-106.
5. Инджиев А.А. *Современное электоральное поле социальных медиа: рекурсии и перспективы* // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 339-342.
6. Монне Т.А. *Многоуровневый анализ языковых единиц политического газетного текста в России и Франции* // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 75-80.
7. Ежов Д.А. *Актуальные тенденции и факторы электоральной активности российской молодежи* // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 356-358.
8. Девдаргани Н.В., Рубцова Е.В. *Управление средствами массовой информации и манипулирование общественным сознанием* // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 349-353.

**Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ 18-411-630001 р\_а «Концептуальная модель региональной идентичности населения Самарского региона».**

Rottermund Jerzy, Katedra Fizjoterapii

Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

(40022, Polska, Dąbrowie Górniczej, e-mail: jerzy.rottermund@op.pl)

Knapik Andrzej, Zakład Adaptowanej Aktywności Fizycznej i Sportu,

Katedra Fizjoterapii Wydział Nauk o Zdrowiu w Katowicach

Warmuz-Wancisiewicz Aneta, Katedra Pediatrii, Wydział Nauk  
o Zdrowiu w Katowicach

Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach

(40022, Polska, Katowice, e-mail: anetawarmuz@wp.pl)

**Adnotacja.** Niepełnosprawność społeczna odnosi się do zaburzeń, które utrudniają doskonalenie się jednostki, w ostateczności powodując pogorszenie się jej jakości życia. Zaburzenia te ograniczają postęp w zdobywaniu nowych kompetencji i w socjalizacji, przyczyniają się do trudności w codziennym funkcjonowaniu. Celem pracy było sprawdzenie postaw uczniów w stosunku do swoich niepełnosprawnych rówieśników. Do badań wykorzystano autorską ankietę składającą się z dwóch części: obejmującą dane socjodemograficzne i zawierającą zamknięte pytania dotyczące zainteresowania problematyką niepełnosprawności, poglądów na ten temat, wymiany tych poglądów oraz odczuć w kontaktach z osobami niepełnosprawnymi. Do analizy statystycznej wykorzystano 1496 ankiet, wypełnionych przez 945 dziewcząt i 551 chłopców w wieku 15–21 lat ( $17.4 \pm 0.9$ ). Płeć oraz kontakty z niepełnosprawnymi różnicowały postawy wobec niepełnosprawnych. Wiek, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców i sytuacja materialna rodziny nie różnicowały zainteresowania i rozmawiania na temat niepełnosprawności. Czynnikiem różnicującymi postawy są płeć i kontakty młodych ludzi z osobami niepełnosprawnymi. Miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców i status materialny rodziny nie wywierają istotnego wpływu na poglądy uczniów wobec osób niepełnosprawnych. Wczesna edukacja umożliwia zrozumienie problemów osób niepełnosprawnych oraz tworzenie postaw wobec nich. Postawy wobec niepełnosprawności społecznej wymagają dalszego monitorowania w celu eliminowania negatywnych zachowań i poglądów.

**Słowa kluczowe:** uczeń, osoba niepełnosprawna, niepełnosprawność społeczna, poglądy.

## POLISH YOUTH AND DISABILITY

© 2019

Rottermund Jerzy, Chair of physiotherapy

University WSB of Dąbrowa Górnicza

(40022, Poland, Dąbrowa Górnicza, e-mail: jerzy.rottermund@op.pl)

Knapik Andrzej, Department of Adapted Physical Activity and Sport,

Chair of Physiotherapy, School of Health Sciences in Katowice

Warmuz-Wancisiewicz Aneta, Department of Paediatric Nursing, School  
of Health Sciences in Katowice

Medical University of Silesia in Katowice

(40022, Poland, Katowice, e-mail: anetawarmuz@wp.pl)

**Abstract.** Social disability is the way in which people with disabilities are perceived and treated in society. Restrictions of disabled people make it difficult to acquire new skills and competences, daily functioning and socialization. The prospect of functioning of a developed society requires the perception and understanding of the disabled people's problems. The aim of the work was to examine the attitudes of Polish youth in relation to their disabled peers. The study involved 1090 people: 651 girls and 439 boys aged 17–19 years ( $17.3 \pm 0.8$ ). The research was based on a proprietary questionnaire consisting of two parts: covering sociodemographic data and containing closed questions regarding interest in disability issues, views on the subject, exchange of these views and feelings in contacts with people with disabilities. Sex and contact with disabled people differentiated attitudes towards the disabled. The age, place of residence, parents' education and financial situation of the family did not differentiate interests and discussions about disability. The factors differentiating attitudes are gender and contacts between young people and people with disabilities. The place of residence, parents' education and financial status of the family do not have a significant impact on students' views on people with disabilities. Early education makes it possible to understand the problems of disabled people and to shape attitudes towards them. Social disability requires education of young people and society, administrative activities and specific expenditure on infrastructure.

**Keywords:** social disability, youth, attitudes towards the disabled.

*Rozwiązywanie problemów w ogóle i jego związek z ważnymi zadaniami naukowymi lub praktycznymi.* Niepełnosprawność społeczna odnosi się do zaburzeń, które utrudniają doskonalenie się jednostki, w ostateczności powodując pogorszenie się jej jakości życia. Zaburzenia te ograniczają postęp w zdobywaniu nowych kompetencji i w socjalizacji, przyczyniają się do trudności w codziennym funkcjonowaniu. Wśród dzieci i młodzieży z zaburzeniami problemem staje się indywidualna aktywność podczas lekcji, uczestnictwo w zajęciach szkolnych i poza szkolnych. Niepełnosprawność kojarzona jest z innością, odmiennością skierowaną na niedostatki i ubytki, co stawia osoby z pewnymi ograniczeniami w gorszej sytuacji. Często pomijane są istotne inne czynniki np. środowiskowe i posiadane predyspozycje [1], które wskazują właśnie na możliwości i tkwiący potencjał w osobach z ograniczonymi sprawnościami. W kształtowaniu się postaw wobec niepełnosprawności własnej lub innych osób duże znaczenie przypisuje się szeroko rozumianym zmianom społecznym, które modyfikują istniejące negatywne paradygmaty. Tworzą się nowe opinie zwiększające szanse na dobrą pozycję osób

niepełnosprawnych grupach społecznych, jednak są one w dalszym ciągu mniejsze niż mają pełnosprawni o zbliżonych kompetencjach lub cechach demograficzno-społecznych [2]. Można zatem przychylić się do poglądu, że tworzone ograniczenia i bariery społeczne nie wynikają jedynie z towarzyszących upośledzeń i dysfunkcji a raczej z błędnej wiedzy o osobach niepełnosprawnych. Rozpoznanie trudności i barier jakie mają osoby niepełnosprawne, a następnie usuwanie ich spowoduje wyrównanie szans i zwiększy ofertę co do wyboru drogi życiowej i niezależności. Równolegle należy podnosić wśród społeczeństwa świadomość potrzeb osób niepełnosprawnych, proces ten powinien rozpocząć się już na początku edukacji, w przedszkolu i w szkole. Jednocześnie trzeba pamiętać, że negatywne postawy oparte na uprzedzeniach lub stereotypach mogą powstrzymać osoby niepełnosprawne przed chęcią podjęcia starań o wyrównywanie szans.

W wielu kulturach i w szeregu krajach nadal występuje problem stygmatyzacji i marginalizacji osób niepełnosprawnych [3]. Wynika on często z historycznych uwarunkowań oraz jednoczesną zgodą na zachowania przejawiające się

dyskryminacyjną postawą społeczeństwa wobec osób niepełnosprawnych w ich obszarze funkcjonowania społecznego, edukacji a w kolejnych etapach życia zarobkowania. Zgodnie z wytycznymi ONZ *Convention on the Rights with Disabilities* kluczem do rozwiązania problemu dyskryminacji osób niepełnosprawnych jest kształtowanie odpowiednich postaw społecznych [4].

Obecnie szacuje się liczbę osób niepełnosprawnych na świecie na przeszło miliard [5], dane wskazują na istniejący globalny problem i konieczność zmiany postaw wobec tej grupy populacyjnej. Liczba osób ze stwierdzonymi niepełnosprawnościami będzie się zwiększać, min z uwagi na postęp techniki medycznej, zarówno w grupie osób starszych, jak i dzieci i młodzieży.

*Tworzenie celów artykułu (zestawienie zadania).* Celem pracy było sprawdzenie postaw uczniów w stosunku do swoich niepełnosprawnych rówieśników. Zagadnienie dyskryminacji ma charakter wieloaspektowy i wymaga głębokiej analizy. Badanej grupie uczniów postawiono trzy kwestie. Pierwsza dotyczyła zainteresowania problematyką niepełnosprawności w ich grupie rówieśniczej, druga obejmowała kontakty młodych osób z niepełnosprawnymi, trzecia dotyczyła reakcji i odczuć w kontaktach z niepełnosprawnymi.

*Prezentacja głównego materiału badawczego z pełnym uzasadnieniem uzyskanych wyników naukowych.* W badaniach wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety. Kwestionariusz badawczy składał się z metryczki charakteryzującej dane socjodemograficzne badanej populacji oraz zamkniętych pytań, mających na celu wyjaśnienie postawionych kwestii badawczych. Charakterystyka badanych osób dotyczyła płci i wieku. Pytania zamknięte obejmowały: miejsce zamieszkania (przyjęto trzy kryteria stosowne do polskich warunków: wieś, małe miasto – do 50 tys. mieszkańców, duże miasto – powyżej 50 tys. mieszkańców), poziomu wykształcenia rodziców (zawodowe, średnie, wyższe) oraz samooceny sytuacji materialnej rodziny (kryterium różnicującym była subiektywna ocena badanych: niższa od przeciętnej, przeciętna, wyższa niż przeciętna).

Do wypełnienia przekazano 2000 ankiet uczniom szkół średnich (gimnazjum, liceum) w dziesięciu losowo wybranych szkołach miast województwa śląskiego (Polska południowa). Do analizy wybrano 1496 ankiet (74,8%), które zostały poprawnie wypełnione i spełniały kryterium kompletności, oceniano 945 dziewcząt (63,2%) i 551 chłopców (56,8 %). Wiek badanych dziewcząt i chłopców: 17,4±0,9 lat (min 15; max 21). Dane socjo-demograficzne badanych przedstawia tabela 1. Wiek oraz zmienne o charakterze socjo-demograficznym: miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców i sytuacja materialna rodziny nie różnicowały zainteresowania i rozmawiania na temat niepełnosprawności ani u dziewcząt, ani u chłopców ( $p > 0,05$ ). Zainteresowanie problematyką niepełnosprawności korelowało z częstotliwością rozmawiania na ten temat. Wskaźniki korelacji wynosiły u dziewcząt:  $r = 0,439$ , z kolei u chłopców:  $r = 0,440$ .

Tabela 1 - Dane socjalno-demograficzne ankietowanych

Cecha	Miejsce zamieszkania			Poziom wykształcenia rodziców*						Sytuacja materialna rodziny*		
	wieś	małe miasto	duże miasto	zawodowe		Średnie		wyższe		niższa	przeciętna	wyższa
				M <sup>1</sup>	O <sup>2</sup>	M <sup>1</sup>	O <sup>2</sup>	M <sup>1</sup>	O <sup>2</sup>			
Dziewczeta %	14,0	16,9	69,1	24,2	39,1	41,4	36,2	34,2	24,8	2,9	71,5	25,5
Chłopcy %	15,5	22,7	61,8	18,9	34,6	40,9	34,4	40,2	31,0	2,0	58,7	39,3

<sup>1</sup>Matka; <sup>2</sup>Ojciec; \*procenty się nie sumują

*I. Zainteresowanie problemem niepełnosprawności i rozmowy na ten temat.*

(Q1) Odpowiedziom na pytanie dotyczące myślenia o niepełnosprawności przypisano rangi według kryterium częstotliwości: (vr-a): *nigdy*, (vr-b): *może raz czy dwa*; (vr-c): *czasami tak*; (vr-d): *dosyć często*.

(Q2) Rozmowom dotyczące tematu niepełnosprawności przypisano następujące kryteria: (vr-a): *nie – nie interesuje mnie to*; (vr-b): *nie, bo nie było powodu*; (vr-c): *tak*.

(Q3) Miejsce prowadzenia tych rozmów to: (vr-a): *w rodzinie*; (vr-b): *w szkole* (vr-c): *z rówieśnikami*; (vr-d): *w*

*innym miejscu*

*II. Kontakty z osobami niepełnosprawnymi*

Zapytano czy badani mieli w przeszłości lub aktualnie mają kontakty z osobami niepełnosprawnymi. Osoby deklarujące kontakty z niepełnosprawnymi miały ponadto określić środowiska gdzie dochodzi do kontaktów z niepełnosprawnymi. Przyjęto tutaj trzy możliwości: znajomi, szkoła i rodzina. Ponadto zapytano badanych jaki rodzaj niepełnosprawności mają osoby z którymi się kontaktują i przyjęto również na trzy grupy: osoby niepełnosprawne ruchowo, z niepełnosprawnością intelektualną oraz osoby z niepełnosprawnością sensoryczną.

*III. Reakcje i odczucia w kontaktach z osobami niepełnosprawnymi*

Wskazano na pięć możliwych odpowiedzi na pytanie o odczucia badanych podczas kontaktu z osobami niepełnosprawnymi: «czuję się swobodnie», «jestem zakłopotany», «odczuwam lęk», «odczuwam dyskomfort» i «unikam takich kontaktów».

Obliczono dane procentowe. Istotność statystyczną różnic między danymi procentowymi obliczono wykorzystując test między dwoma wskaźnikami struktury. Porównania kilku zmiennych dokonano za pomocą analizy ANOVA. Zależności obliczono za pomocą korelacji Spearmana. Przyjęto poziom istotności statystycznej  $p < 0,05$ .

*Zainteresowanie problemem niepełnosprawności*

Dane procentowe udzielonych odpowiedzi oraz poziom różnic uwzględniając płeć ankietowanych przedstawiono w tabeli 2. Zdecydowanie największy odsetek badanych

Tabela 2 - Zainteresowanie i dyskusja o niepełnosprawności

Question (Q)	Q1				Q2 <sup>1</sup>			Q3 <sup>2</sup>			
	a	b	c	d	a	b	c	a	b	c	d
Females %	3,5	15,7	64,7	16,1	3,2	31,7	65,1	38,5	25,3	43,5	15,7
Males %	8,4	26,1	55,4	10,1	10,3	40,9	48,8	27,1	19,5	32,9	17,1
P	0,00**	0,00**	0,00**	0,00*	0,00**	0,00**	0,00**	0,00**	0,01*	0,00**	0,48

<sup>1</sup> odsetki nie sumują się, nie wszyscy ankietowani wskazali odpowiedź

<sup>2</sup> odsetki nie sumują się, ponieważ można było wskazać więcej odpowiedzi

\* $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,001$

zarówno dziewcząt, jak i chłopców wskazał odpowiedź trzecią, w pytaniu nr 1, czyli *czasami tak* w zakresie myślenia o niepełnosprawności. Najmniej ankietowanych wskazało odpowiedź negatywną odpowiednio dziewczęta 3,5 %, chłopcy 8,4 %. W zakresie przeprowadzonych rozmów o niepełnosprawności ankietowanych dziewcząt było 65,1%, chłopców blisko połowa. Najwięcej rozmów o niepełnosprawności przeprowadza się w gronie rówieśników i w rodzinach, środowisko szkolne znalazło się dopiero na trzecim miejscu.

*Kontakty z osobami niepełnosprawnymi*

Aż 28,2 % chłopców zadeklarowało brak kontaktu z osobami niepełnosprawnymi, niższy odsetek 21,3 % wskazały dziewczęta. W liczbach dane te wynoszą odpowiednio 155 i 201. Różnica istotnie statystyczna dotycząca płci jest na poziomie  $p < 0,05$ . Kontakty z osobami niepełnosprawnymi w ujęciu procentowym wraz z porównaniem ze względu na płeć przedstawia tabela 3. Możliwość kontaktu z osobami niepełnosprawnymi miała silny dodatni

Tabela 3 - Kontakt z osobami niepełnosprawnymi i rodzaje niepełnosprawności

Cecha Kontakt <sup>1</sup>	Płeć		P
	Dziewczeta %	Chłopcy %	
znajomi	35,9	33,6	0,44
szkoła	39,6	33,6	0,04*
rodzina	21,0	14,4	0,00*
Rodzaj niepełnosprawności <sup>2</sup>			
fizyczna	57,8	53,8	0,19
intelektualna	45,8	39,3	0,03*
sensoryczna	28,5	30,4	0,50

odsetki nie sumują się, nie wszyscy ankietowani wskazali odpowiedź

odsetki nie sumują się, ponieważ można było wskazać więcej odpowiedzi

\*  $p < 0,05$

wpływ na myślenia o niepełnosprawności. Porównano osoby które wskazały w ankiecie brak kontaktów z niepełnosprawnymi z mającymi takie kontakty. Analiza wykazała różnice dla dziewcząt:  $p=0,00$ , dla chłopców:  $p=0,00$  ( $p < 0,001$ ). Również liczba kontaktów z niepełnosprawnymi silnie wpływały na fakt rozmawiania i podnoszenia problemów związanych z niepełnosprawnością. Poziom istotności różnic pomiędzy osobami kontaktującymi się z niepełnosprawnymi i nie mającymi takich kontaktów był identyczny jak podczas myślenia o niepełnosprawności. Najczęściej ankietowani kontaktowali się z osobami niepełnosprawnymi z dysfunkcją fizyczną i intelektualną.

*Reakcje i odczucia w kontaktach z osobami niepełnosprawnymi*

Zestawienie procentowe odpowiedzi dotyczących odczuć w kontaktach z osobami niepełnosprawnymi przedstawia tabela 4.

Tabela 4 - Odczucia w kontaktach z osobami niepełnosprawnymi

Cecha Osoby i reakcje	Płeć		P
	Dziewczęta %	Chłopcy %	
czuję się swobodnie	44,8	50,1	0,18
jestem zakłopotany/a	45,8	40,8	0,04*
odczuwam lęk	4,5	3,7	0,06
odczuwam dyskomfort	0,9	1,2	0,85
unikam takich kontaktów	4,0	4,2	0,01*

\*  $p < 0,05$

Dokonano porównania pomiędzy deklarującymi niechęć do kontaktów z osobami niepełnosprawnymi a osobami mającymi taki kontakt. U dziewcząt poziom istotności wynosi  $p < 0,05$ , u chłopców  $p=0,12$ . Połowa chłopców czuje się swobodnie w kontakcie z osobami niepełnosprawnymi, u dziewcząt odsetek ten jest nieco niższy (44,8 %). Znaczny odsetek deklaruje zakłopotanie w trakcie spotkań z osobami niepełnosprawnymi, u dziewcząt jest wyższy (45,8 %) niż u chłopców (40,8 %). Około 4 % ankietowanych stroni od kontaktów z osobami niepełnosprawnymi.

Granice norm psychofizycznych zostały wyznaczone przez społeczność, uznając, że towarzyszące ograniczenia skutkują trudnościami i szeroko rozumianymi «niemożnościami». Tak było w przeszłości z osobami niesłyszącymi i niewidomymi, które w wyniku dysfunkcji zmysłów były dyskryminowane. Zastosowanie stosownej kompensacji pozwoliło wskazać na możliwości tych osób, a także na zrozumienie ich trudności i problemów [6]. Społeczne rozumienie i podejście do niepełnosprawności jest elementem zmiennym i stale ewoluującym. Odchodzi się od jedynie medycznego i fizycznego spojrzenia na problem w kierunku humanistycznym (personalistycznym i społecznym) [7].

Niepełnosprawność praktycznie dotyczy każdego z nas i nie może być rozumiana jako determinant człowieczeństwa. Jest wyzwaniem z jakim z którym każdy człowiek się zmagają, w mniejszym lub większym stopniu, z mniejszą lub większą determinacją. Niedośkonalsi wyznaczają możliwości funkcjonowania, stanowią o miejscu w społeczeństwie i pełnieniu ról w środowisku. Niejednokrotnie stanowią podstawę do izolacji, eliminacji, infantylizacji a nawet nadużyć. Z takim stanowiskiem nie wolno się zgodzić, należy je piętnować.

Słownik PWN definiuje postawę jako: stosunek człowieka do życia lub do pewnych zjawisk, wyrażający jego poglądy, lub też: sposób postępowania lub zachowania wobec określonych zjawisk, zdarzeń lub w stosunku do ludzi [8]. Zatem postawa to konkretne zachowanie, a zarazem i pogląd konkretnej osoby wobec otaczającego świata. Wyróżniono trzy komponenty wpływające na postawę: afektywny (odpo-

wiada za część emocjonalną), poznawczy (kształtuje opinie i przekonania) oraz behawioralny (jest przejawem woli jednostki, wyraża się w podejmowanych zachowaniach) [9, 10].

Prowadzone badania postaw wobec osób niepełnosprawnych koncentrują się najczęściej w trzech obszarach: oceny samych postaw, w zakresie osobowym i demograficznym oraz zaleceń wynikających z przedstawionych wniosków. Dokonując przeglądu piśmiennictwa stwierdziliśmy, że w pracach badawczych korzystano z szeregu narzędzi. Różniły się one względem siebie a najistotniejszymi powodami są różnice kulturowe, obejmujące rozumienie samego pojęcia niepełnosprawności oraz potrzeby metodologiczne [11]. To skłoniło nas do zastosowania w przedstawionej pracy autorskiego narzędzia badawczego.

Porównaliśmy odsetek uczniów deklarujących brak zainteresowania (Q1: vr-a.) i brak refleksji dotyczących problemu niepełnosprawności (Q1: vr-b.) z procentami osób deklarujących okazjonalne (Q1: vr-c.) i częste (Q1: vr-d) myślenie o tym problemie. Wyniki są dobrym prognostykiem dla rozwiązywania kwestii dyskryminacji niepełnosprawnych w przyszłości. Potwierdzają to dane dotyczące odpowiedzi na pytanie Q2 zaprezentowane w tabeli 2. Wynikające z dokonanej analizy proporcje procentowe należy uznać prawdopodobnie za typowe dla młodych i zdrowych ludzi. Miejsce i wymiana poglądów wydają się być również typowym zjawiskiem i charakterystycznym wśród młodych osób (Q3). Nie odnotowano różnic dotyczących wieku, można wnioskować, że pierwsze postawy wobec niepełnosprawności kształtowane są już w okresie dzieciństwa i przenoszone są na kolejne lata. Interesującym jest, że nie różnicują tych postaw analizowane zmienne socjodemograficzne. Zatem miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców i rodzinna sytuacja materialna nie wywierają istotnego wpływu na poglądy młodzieży.

Natomiast silną zmienną różnicującą okazała się płeć. Analiza statystyczna wskazała na większą emocjonalność dziewcząt, a tym samym większą skłonność do empatii niż u chłopców. W pewnym stopniu może mieć to związek z uzyskanymi danymi dotyczącymi braku dotychczasowych kontaktów z osobami niepełnosprawnymi. Wykazane różnice istotne statystycznie wskazują na ograniczoną skłonność do takich kontaktów u chłopców w szkole i w rodzinie (tabela 3). Chłopcy deklarują częściej niechęć do takich kontaktów niż dziewczęta (tabela 4). Zbliżone wyniki odnośnie różnic uwzględniających płeć w postawach wobec osób niepełnosprawnych odnotowali inni badacze [12, 13]. Wynika z tego, że zmienna ta ma charakter uniwersalny.

Pierwsze bezpośrednie kontakty młodych ludzi z osobami niepełnosprawnymi mogą być ogromnym przeżyciem. Jednocześnie mogą stanowić silny bodziec do zastanowienia się nad problemem tych osób i przyczynić się do refleksji na temat niepełnosprawności. Z naszej analizy wynika, że bezpośredni kontakt z osobami z nie pełną sprawnością korzystnie wpływa na zainteresowanie problemem i wymianę poglądów młodych ludzi. Świadczy o tym porównania grupy osób niemających kontaktów z niepełnosprawnymi z osobami mającymi takie kontakty. Wskazany powyżej czas kształtowania się postaw, stanowi bardzo silny argument na rzecz szeroko pojętych działań integracyjnych wszędzie tam, gdzie jest to tylko możliwe. Szczególnie dotyczy szkoły, integralnego elementu systemu edukacji [14], kiedy to można kształtować zachowania, poglądy i postawy. Obszary: poznawczy, afektywny i behawioralny postaw są ze sobą bardzo ściśle powiązane, dlatego obejmują również postaw wobec osób niepełnosprawnych. Stwierdziliśmy na podstawie analizy ankiet, że mimo zainteresowania i wymiany poglądów dotyczących obszaru niepełnosprawności, ciągle mniej jest reakcji pozytywnych niż zakłopotania i odczuć negatywnych wśród uczniów szkół średnich (tabela 4).

Każdy z nas jest w czymś słabszy, w czymś dobry a nawet najlepszy (wspaniały), nie zawsze dostrzegamy to u innych. Jednak wszyscy bez względu na ograniczenia i trudności powinni dostać szansę na doskonalenie swoich umiejętności i kompetencji, aby osiągnąć jak najwyższy z możliwych

poziom jakości życia. Od najmłodszych lat kształtowane są poglądy i postawy, eliminujemy jakikolwiek brak tolerancji i dyskryminację już na początkowych etapach wychowania i edukacji, aby dać większą szansę INNYM i samym sobie.

*Wnioski z badań i perspektywy dalszej eksploracji tego kierunku.*

1. Czynnikiem różnicującymi postawy są płęć i kontakty młodych ludzi z osobami niepełnosprawnymi.

2. Miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców i status materialny rodziny nie wywierają istotnego wpływu na poglądy uczniów wobec osób niepełnosprawnych.

3. Wczesna edukacja umożliwia zrozumienia problemów osób niepełnosprawnych oraz tworzenie postaw wobec nich.

4. Postawy wobec niepełnosprawności społecznej wymagają dalszego monitorowania w celu eliminowania negatywnych zachowań i poglądów.

#### WYKAZ LITERATURY:

1. Wasilewska-Roszkiewicz P. *Determinizm genetyczny – definicja, historia i znaczenie dla medycyny i etyki*. *Etyka*, 2013, 47. 8–19 s.

2. Chodakowska M. *Żmiana społeczna jako kategoria analizy postaw wobec problemów niepełnosprawnych*. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia*, 2015, XXVIII (1 sectio J). 5–31 s.

3. Shapiro A. *Everybody Belongs: Changing Negative Attitudes toward Classmates with Disabilities*. Eds. Routledge Falmer New York, 2000.

4. Smeltzer Sc. *Improving the health and wellness of persons with disabilities: A call to action too important for nursing to ignore*. *Nursing Outlook*, 2007. 189–193 s.

5. WHO Media centre 2013, *Disability and health*. Reviewed September, Fact sheet N°352. URL:<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/en/> [04.12.2018].

6. Kirejczyk K. (red.). *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. PWN, Warszawa, 1981.

7. Bleszyński J. *Spojrzenie na niepełnosprawność dzisiaj*. W: M. Orłowska, Bleszyński J.J. (red.). *Czas wolny w służbie niepełnosprawnych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2018. S. 129–150.

8. Drabik L., Sobol E. *Słownik języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2018.

9. Antonak R., Livneh H. *Measurement of attitudes towards persons with disabilities*. *Disability and Rehabilitation*, 1988. № 22. S. 111–224.

10. Cook D. *Psychological impact of disability* / In: RM., EM. Szymanski (Eds.). *Rehabilitation counseling basics and beyond*. Austin, TX: PRO-ED 1992. S. 249–272.

11. Iacono T., Tracy J., Keating J., Brown T. *Interaction with Disabled Persons scale: Revisiting its internal consistency and factor structure, and examining item-level properties*. *Research in Developmental Disabilities*, 2009; № 6 (30). S. 1409–1501.

12. Tervo R C., Azuma S., Palmer G., Redinius P. *Medical students' attitudes toward persons with disability: a comparative study*. *Arch. Phys. Medicine and Rehabilitation*, 2002; № 11(83).S. 1537–1542.

13. Miller S. *Attitudes toward Individuals with Disabilities: Does Empathy Explain the Difference in Scores between Men and Women?* *Annals of Behavioral Science and Medical Education*, 2010. S. 3–6.

14. Knapik A., Rottermund J., Myśliwiec A. *Integration – in the Pursuit of Model* / In: A. Klinik. *The issue of people with disabilities in their vision of theorists and practitioners*. Eds. Impuls, Kraków 2012. 106–112 s.

Стойчев Любомир Йорданов, PhD, главен асистент  
Димитрова Теофана Валентинова, PhD, доцент  
Десев Кирил Вълков, PhD

*Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“*

*(4000, България, Пловдив, ул. „Цар Асен“ № 24, e-mail: lubo.stoychev@abv.bg)*

**Анотация.** Като всяка една съвременна бизнес функция, маркетингът се нуждае от управление. В информационния хаос на 21 век тази необходимост е безспорна и в сферата на маркетинговата комуникация (МК). Въпреки това в научната литература има недостиг на материали по темата за управлението на МК в нейната пълнота и изчерпателност с цялото многообразие от инструменти, характерни за нея: рекламирането, връзките с обществеността, формите на директния маркетинг, личните продажби, стимулирането на продажбите, интернет маркетинга и маркетинга в социалните медии. Настоящата статия се фокусира върху два фундаментални мениджърски акцента по отношение на МК: нейното планиране и оценяването на ефективността от нея като контролна функция с коригиращо действие. Осъществено е разграничаване между стратегическото и тактическото равнище на едно такова управление, разгледани са модели и техники за планиране и измерване на резултатите. Посочени са различията между комуникационния план и комуникационната стратегия, които често в практиката се отъждествяват. Изведени са задължителните атрибути на двата документа. По отношение на оценяването на ефективността е подчертана необходимостта от различни равнища, на които то да се осъществява – познавателно, оценъчно и поведенческо. Коментирани са някои измерители за оценка на резултатите на базата на особеностите на отделните комуникационни инструменти.

**Ключови думи:** маркетингова комуникация, маркетингов мениджмънт, планиране, ефективност, реклама, PR, комуникационна стратегия, медияпланиране.

## PLANNING AND EFFECTIVENESS EVALUATION OF MARKETING COMMUNICATION

© 2019

Stoychev Lyubomir Yordanov, PhD, Head Assist. Prof.  
Dimitrova Teofana Valentinova, PhD, Assoc. Prof.  
Desev Kiril Valkov, PhD

*Plovdiv University „Paisii Hilendarski“*

*(4000, Bulgaria, Plovdiv, „Tsar Asen“ St., № 24, e-mail: lubo.stoychev@abv.bg)*

**Abstract.** Just like any other contemporary business function, marketing needs management. Amidst the information chaos of the 21<sup>st</sup> century this necessity is undisputable also in the realm of Marketing Communication (MC). Nevertheless, there is a shortage of resources in scientific literature on the topic of MC management in its exhaustive entirety with the complete variety of tools that are characteristic for it: advertising, public relations, the forms of direct marketing, personal sales, stimulating sales, internet marketing and social media marketing. The current article focuses on two fundamental managerial accents in relation to MC: the planning and the evaluation of its effectiveness as a control function with a corrective role. A distinction between the strategic and tactical levels of such administration is achieved, illustrated with models and techniques for planning and assessing results. The differences between communication plan and communication strategy are indicated, which are often equated in practice. The compulsory attributes for both documents are derived. In relation with evaluating effectiveness is emphasized the importance of different levels that it is realized upon – cognitive, affective and behavioral. Some of the measures for assessing results are discussed on the basis of the features of different communication instruments.

**Keywords:** marketing communication, marketing management, planning, effectiveness, advertising, PR, communication strategy, media planning.

Even though the idea of marketing as a process that is managed on a strategic and tactical level is not recent (the first book regarding some of the problems of marketing management is *Scientific Marketing Management: Its Principles and Methods* by P. White from 1927 [1]), in practice organizations do not always cope with this management in its entirety and comprehensiveness. In the realm of Marketing Communication (MC) the problem is likely even deeper because institutions often use marketing communication tools randomly, without coordination, actual objectives and in against a background of serious difficulty in evaluating the effectiveness from such communication on all different levels [2, 96-102]. In the environment of harsh business competition, the organizations should comprehend and use with synergy advertising, public relations (PR), direct marketing, personal sales, stimulating sales (sales promotion), internet marketing and social media marketing to realize a successful communication campaign as the frame of a pre-planned communication strategy. The goal of it all is presenting a stable and convincing image before stakeholders (all interested parties) and target markets. Managerial accents in this effort should be planning and communication (in particular developing a communication strategy) as well as evaluation of marketing communication effectiveness [3], which would play a control and corrective role should re-evaluating communication objectives be necessary.

### 1. Marketing communication – planning

Many practitioners in the realm of communication ad-

vice on how to administer resources in the areas of promotion and publicity but it can still be concluded that there is a shortage of resources in scientific literature on the topic of MC management in its exhaustive entirety with the complete variety of tools that are characteristic for it. Furthermore, as per Pelsmacker, Geuens and Bergh, an organization would find it difficult to read the integrated services of a given communication agency “under one roof” [4-37], since according to research very often the dominance of PR and advertising disrupts the integration of the other tools and therefore, the achievement of the desired synergic effect.

Before choosing and combining communication tools, the planning of MC needs to be realized. In other words, a marketing plan needs to be developed – as a stand-alone document or an integral part of the business plan of the organization. Depending on the level of planning, it can be strategic (defining future marketing goals and basic marketing strategy) or tactical (breaking down goals into objectives and setting concrete deadlines and supervisors for its execution).

The first (and according to us obligatory) step of MC planning should be the analysis of the environment with its communication capabilities and threats which will define concrete communication objectives. This analysis will aid in accurate differentiation between target groups and stakeholders to whom particular key messages will be directed through different channels and tools. The control managerial function can be realized through the means of strategic control (e.g. through assessing effectiveness) with the ability

to plan and realize changes. It is as early as the planning stage that an appropriate tool-kit for such evaluation has to be implemented. At this stage there is one all-encompassing principle which is typical for assessing PR effectiveness: Marketing Communication is effective not just with increasing information, awareness, distinguishability, attention, interest..., but also with achieving changes in the behavior of stakeholders, including target markets.

From what has been put forth so far, several mandatory attributes for planning can be described in the area of MC:

- the particularly marketing-specific **situation analysis** of the environment with its communication hurdles but also opportunities, accompanied by the inevitable SWOT analysis;

- setting out hierarchically structured concrete, measurable, achievable **communication objectives**;

- accurately and carefully defining **target groups and stakeholders**;

- choice of **channels, means and communication instruments** at the right scale;

- **budgeting**;

- **implementing means of evaluating effectiveness**.

Pelsmacker, Geuens and Bergh are confident on the responsibility that the organization has to take regarding the communication plan and they offer a number of options [4-38]. In each one the role of the organization itself is fundamental:

- the company plans its marketing communication on its own, seeking experts afterwards who specialize in each single communication instrument for executing the plan;

- the company develops the communication plan and for its execution recruits an outside agency which is capable of integrating the different tools;

- the company develops the plan together with the agency, which afterwards engages with the execution.

Grahame Dowling asserts that formulating a mission and a vision is the task of top management [5, 73-79]. In other words, setting corporate goals and choosing the route for their achievement cannot be considered a prerogative of communication policy. Marketing Communication monitors and observes those objectives by aiming to enforce and distribute them by informing and convincing communication among employees, users, partners and any other stakeholders.

Often in theory and in practice the terms “communication plan” and “communication strategy” are used as synonyms. What in fact differentiates the two documents is their content and meaning. According to us the communication plan includes all mandatory attributes of any marketing plan but is oriented towards the organization’s marketing communication, namely: description of the ongoing communication strategy, communication objectives, communication strategy, communication programs, financial department, means for control.

Communication strategy (as a written long-term document) contains a more detailed information about the set priorities in the organization’s communication policy; strategic and tactical objectives on each of the priorities; the tools for evaluating execution, monitoring and control of the strategy.

Practice shows that creating a Communication strategy goes through the following stages:

1. *Analysis of the micro- and macro-environment and choice of target market* – it is necessary to define the concrete market opportunity or problem and afterwards the communication policy needs to take up the differentiation and positioning of the product, usually by comparing to the competition. If required, at this first stage a formative research of the needs, user preferences, motives and behavior during a purchase should be conducted. Afterwards at the effectiveness evaluation stage, the obtained results serve as a basis. The choice of target market suggests carefully determining the target groups and stakeholders – both inside and outside. Those groups are not always evident, some of them require direct, even personal, and not only media communication.

2. *Placing communication objectives* – the correct formulation and observing organization objectives has to guarantee that the communication policy is not undiscerning but is synchronized with the development of the organization itself.

3. *Developing key messages depending on the target groups or stakeholders*. The message has to be accessible, clear and concrete but with a different emphasis in relation to the different groups.

4. *Planning and applying communication activities and tools depending on the goals, messages and target groups*. Some of the communication tools are contradicting while others complete and complement each other successfully. They all have their positive and negative sides. The planned activities and tools have to take into account the time, man and financial resources as well as take into consideration a number of factors. Only then we can determine which elements would dominate and which would take a backseat in the communication policy, or plan their „relative weight“ [6-33] in the promotional mix.

5. *Planning time schedules, media planning, budgeting and engaging man resources*. The specificity of this stage may be absent from a communication plan but is mandatory for a communication strategy. The stage is related to organizing communication activity, albeit at a tactical or even operational level. Determining time schedules and supervisors for executing the particular communication activities has a key importance in executing a strategy. Media planning is a process for identifying and choosing the most appropriate means for mass communication in relation with the tools of promotional mix which require the assistance of media – advertising, PR, direct marketing (via email, fliers, catalogues, on television or by phone), internet marketing, social media marketing... Media planning is directly related to budgeting with two main options: a) determining in advance what budget can be dedicated to marketing communication and realizing media planning on the basis of this blueprint; b) the budget is formed in relation with a pre-determined media plan whose goal is to reach a maximum number of people and select channels and tools in such a way that the attention is drawn and the degree of information and awareness is maximized.

6. *Measuring results/evaluation of effectiveness* – a complex process at different levels for the different communication instruments with corrective function.

One of the popular models for planning marketing communication is the SOSTAC model which was developed at the end of the 1990s [7-175]: **S**ituation – suggests a thorough internal and external analysis of the situation and the complete environment in which the organization exists. **O**bjectives – setting objectives. **S**trategy – developing a strategy. **T**actics – tactical solutions of channels, tools and techniques which will be used for the achievement of a pre-determined targets. **A**ction – action with three main components: time (date schedules), funds (budgeting) and people (individuals responsible for the execution of particular communication activities). **C**ontrol – introducing means of control. SOSTAC, as a universal model for planning, has its critics in the realm of marketing communication [8]. The circumstance that communication strategy is subordinate to the communication plan is set in the model for planning, determined specifically for marketing communication – Dutch expert and university professor Theo Zweers’ PASTA model. By differentiating the strategic and tactical objectives, the model attempts to solve the problem whether formulating goals should precede marketing strategy or be part of it. PASTA however lacks set measures for assessing the results of MC and they should be present as early as the planning stage.

For communication experts it is axiomatic that even though integrated planning of marketing communication takes a lot of effort, it undoubtedly brings a number of advantages: it can create a competitive advantage, increase sales income or profit, save funds and time [9].



## 2. Marketing communication – evaluating effectiveness

Marketing communication is extremely multi-directional (using a rich array of tools) and is also performed at multiple levels (inter-organizationally, communicating with the elements of the micro- and macro-environment). Those positive circumstances immediately turn into obstacles for assessing MC effectiveness since from a systematic point of view the number of variables that would determine such effectiveness increases. The term effectiveness itself is so multi-layered that its definition in the field of marketing communication would be the subject of a separate scientific paper. For instance Peter Danaher and John Rossiter [10] study exclusively the effectiveness of different communication channels (media) from the point of view of senders and recipients of messages.

Every marketing communication campaign is unique and there does not exist a single reliable all-encompassing universal methodology for measuring and assessing the results from it. Of no less importance and also significant is who is doing the evaluation (the organization itself or an outside structure) and how will the results from it be used: to improve the confidence of the high management, to defend marketing budgeting or to part ways with an inconvenient employee or a marketing head. Those are just some of the barriers before measuring the effectiveness from marketing communication. To those basic difficulties before this evaluation, Australian professor Jim Macnamara adds the traps of the time frame and the traditional understanding that the measuring should be done towards the end of the campaign. He insists that **formative research** of trends, needs, preferences and interests of target groups and stakeholders is fundamental for strategic planning [11]. Macnamara falls back on mass-scale research in the UK and USA whose primary question is why PR practitioners do not undertake measuring the results from their activity. Almost 2/3 of the respondents show as the main reason the lack of funding, and more than 1/3 – the lack of knowledge for realizing the evaluation and the lack of set standards for such activity.

Managers however want to know what the investments led to and how adequate the work was on conducting the entire campaign. Practitioners and theoreticians therefore are looking for a way out in assessment through “rational” measurers such as:

- percentage change in recognition, interest and engagement (with the methods of sociology);
- growth in number of received queries for a given goods (automated online systems exist that track those approaches);
- frequency and type of media coverage (through full media monitoring and content analysis of positive, neutral and negative messages);
- improving the market position compared to competition – market share, volume of sales, income from sales, earnings, export... (through marketing research).

In each particular situation other “calculable” components of the final result can be found without missing the main objective – checking the success of the conducted campaign. In the realm of personal sales, direct marketing and sales promotion it is definitely possible to offer measurements for effectiveness that are stable and definitive. However it is important to point out that those instruments are usually not applied alone but are combined with advertising and PR depending mainly on the characteristics of the product or the stage of its life cycle. For instance stimulating sales can be taken up only after the other tools have been exhausted because in practice it leads to devaluation of the product and can cause dependency in mediators (traders) and final customers, who in turn stop buying if the additional benefit for them disappears. This is why we say that stimulating sales has a powerful but short-lived effect and contains a call for action, like a purchase, registration, participation in a raffle or lottery game... Such a call for action in a relatively short period is also carried by different forms of direct marketing, i.e. the number of caused reactions is a reliable

measure for effectiveness. Furthermore, unlike major heterogenic and anonymous target groups for advertisement, direct marketing for instance allows for a much better targeting, concentration and even personalizing communication. The exposed facts about direct marketing and stimulating sales is far from universal for all tools, particularly for those which need the media in order to work: PR (when it is not based on direct communication with any of the stakeholders, e.g. as a part of a given special event), advertisement (which is implicitly a non-personal form of communication and requires a communication channel), internet marketing, marketing in social media... Nevertheless, there is a strive to apply measurable approaches and rational methods which should be considered and analyzed afterwards.

In times of intensive development of computer technology, intense competition and even more successful methodologies for assessing the effectiveness, the “orientation towards results” is imperative. Concepts such as “Management by objectives” (MBO), invented in the 1950s by Peter Drucker, or „Results Based Management” (RBM, MBR) fix desired results and criteria for the selection of strategies for their achievement by allowing for assessing the program’s effectiveness. Therefore, if the organizational objectives are formulated in an MBO aspect, this should also be done by the division in charge of marketing communication. One of the most adequate examples in that direction is the so called performance-based marketing – a dynamic method for interaction only with online target audiences that were initially targeted with precision, where the payment for the marketing service is made only after a certain user activity – e.g. cost-per-click or cost-per-lead campaigns. Thus, the client pays only for tangible obtained results at a practically minimal risk.

Again to a large extent the problem for measuring the effectiveness of advertisement is solved, particularly in internet media and social media. One of the most well-known coefficients for measuring the effectiveness of internet advertising is the CTR (click through rate): the percentage ratio between the number of views and clicks of a given advertisement. A number of factors impact internet advertisement effectiveness – look, frequency of views, banner type... If the advertisement channels are different, in order to calculate the results from each source it is best to use an analytical tool such as Google Analytics to measure and compare the value of each action. Besides conversion, the important factors which determine the success of internet advertisements are: unique visitors, visits (or sessions) – number for the campaign duration; frequency of visits – how often one unique user returns to the website during the campaign; ad impressions; page impressions; new visits to the website in comparison to the previous month...

Also feasible is measuring advertisement effectiveness in traditional electronic and print media even though it is more complex, more expensive and more laborious. For radio and television it is realized by the so called people-metrics through a pre-selected target sample of households which are paid to have each member of the household register certain activities by pressing a given button. In this way, through marketing research one can measure advertisement in print media. Measuring the returns of advertisement spending (ROAS) has been well-known for awhile, as well as returns of investment (ROI) with the goal of optimizing advertising expenditure.

Not always evaluating the effectiveness of a given communication instrument is possible on a single level even though a lot of organizations, because of insufficient knowledge on the subject or shortage of funds or qualified specialists ignore this fact. It is not a coincidence however that for decades there have been talks about “hierarchy of effects” of marketing communication, with the beginnings going back to 120 years ago by an American pioneer in the realm of personal sales and advertising St. Elmo Lewis with the still-popular AIDA model. It has been related to the effects of the complete communication mix even before the

existence of the term “marketing mix”. AIDA describes the process during which clients are being motivated to act (buy) under the influence of outside factors in the following order: Attention (attracting awareness) → Interest (through learning about product benefits) → Desire (to develop a favorable disposition towards a product) → Action (forming an intention for a trial or a purchase of a product). Throughout the years to this processing model are added more stages such as Comprehension, Knowledge, Liking, Preference, Conviction, Evaluation, Adoption, Satisfaction... [12]. The common grounds however are the following: per Pelsmacker, Geuens and Bergh, in response to marketing communication the users go through three main stages in relation to the sequence of the “think-feel-do” states [13-86], namely: cognitive, affective and behavioral. At the cognitive (perceptive) stage is where knowledge is formed and attention is directed towards the product; at the next stage is where feelings and emotions appear which are related to the promoted product under the influence of convincing communication. Unlike the first stage where cognition can be achieved with practically no effort, the affective stage requires an assessing element. Acting and eventual satisfaction appear at the behavioral stage. Only after contemplating these features are we able to evaluate the specifics of communication instruments and the levels at which we can monitor their effectiveness. For instance advertisement is capable of drawing attention, increasing interest and desires but does it guarantee a purchase/action? The same is valid for PR messages as well.

Mirosława Malinowska suggests the impact of marketing communication be examined by [14-134]:

- the impact of marketing communications on the level of knowledge about the company and its offer;
- the impact of marketing communications on the attitudes and preferences of customers to the company and its offer;
- the impact of marketing communications on the purchasing behavior of customers.

When the instruments included in a communication campaign are numerous, effects are multi-dimensional and it is difficult to separate them. Therefore, whatever practice is taken up in the realm of public relations, the communication campaign should be assessed at several levels. PR gurus Cutlip, Center and Broom differentiate between three levels of the complete evaluation [15-417]: **Level I: Assessing preparation; Level II: Assessing implementation; Level III: Assessing impact.**

The PII (Preparation, Implementation, Impact) model can be considered applicable not only in the realm of PR but also for any communication campaign requiring the participation of mass media. It is also not a coincidence that many practitioners and scientists consider PR the leading and connecting stage in Integrated Marketing Communications. After all, this model does not prescribe concrete methods and means of research with the assumption that programs or campaigns will be assessed with the toolkit of social studies and with adequate financing from the client. On the basis of the PII model in the 1990s Macnamara developed the popular practical *Pyramidal model for PR research*, according to which the research needs to be done mainly at the early stages of communication [11]. The model develops upwards and it also includes methods and techniques which are applicable at different stages, and are also inexpensive:

- analysis of secondary data that the organization has access to – marketing research, employee pooling, complaints database, et al. On the internet a number of academic journals are accessible as well as sociological and statistical data which can be useful.
- informal mechanisms for receiving feedback such as comments under online publications in social media, chatrooms, forums, et al.
- analysis of calls to free client numbers as well as the complete web statistics – number of visits to the organization website, views of a given product or publication, downloading of files, shares and “likes” in social media.
- preliminary testing of the campaign materials – such

as early announcement of the program and expected guests for a special organized event, sending pdf materials to representatives of different interested parties or placing hinting publications on the internet which would entice anticipation.

Again on three levels, albeit different from the aforementioned ones, are the criteria for research and evaluation of PR activities, suggested by Walter Lindemann [16], which can be considered valid in marketing communication in its entirety. Even though these criteria do not follow the communication process chronologically, in relation to impact Lindemann also differentiates between cognitive and behavioral effects.

In the 21<sup>st</sup> century users live among an information chaos. This is why it is inconceivable to approach them without pre-planned and pre-coordinated messages. Furthermore, it is the task of marketing communication to not just attract attention but also urge towards action and change in behavior. Only then can it be classified as effective and in order to be that it needs to be accurately planned, which suggests a deep analysis, setting “SMART” objectives but also placing reliable measures for evaluating the results in an ocean of factors impacting the clients’ thinking and behavior.

#### REFERENCES:

1. Percival, W. *Scientific Marketing Management: Its Principles and Methods..* New York & London: Harper & Bros, 1927.
2. Стойчев, Л., В. Станев. PR като част от управлението и управлението на PR. П.: VII „П. Хилендарски“, 2017.
3. Schüller D., V. Chalupský. *Marketing Communication Management of Higher Education Institutions, // Acta Univ. Bohem. Merid. 2012. 15(2), C. 61 – 69.*
4. De Pelsmacker, P., M. Geuens, J. Van den Bergh. *Marketing communications: A European Perspective.* Harlow: Pearson Education Limited, 2010.
5. Доулинг, Г. Създаване на корпоративна репутация. С.: ROI Communication, 2005.
6. Дуранкев, Б. *Комуникационна политика.* С.: ИК – УНСС, 2014.
7. Smith, P., C. Berry, A. Pulford. *Marketing Communications: New Ways to Build and Integrate Communications.* London: Kogan Page Limited, 2002.
8. Van Reijssen, M., T. Zweers, H. Janssen. *Interactive Marketing.* Amsterdam: Pearson Benelux, 2013.
9. Csikósová, A., M. Antořová, K. Čulková. *Strategy in Direct and Interactive Marketing and Integrated Marketing Communications. // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. 116 (2014), pp. 1615 – 1619.*
10. Danaher, P. J. Rossiter. *A Comparison of the Effectiveness of Marketing Communication Channels: Perspectives from Both Receivers and Senders, 2006, https://www.researchgate.net/publication/237302946\_A\_Comparison\_of\_the\_Effectiveness\_of\_Marketing\_Communication\_Channels\_Perspectives\_from\_Both\_Receivers\_and\_Senders.*
11. Macnamara, J. *PR Metrics: How to Measure Public Relations and Corporate Communication, 2006, http://amecorg.com/wp-content/uploads/2011/10/PR-Metrics-Paper.*
12. Barry, T., D. Howard. *A Review and Critique of the Hierarchy of Effects in Advertising. // International Journal of Advertising. 1990. 9, pp. 121 – 135.*
13. De Pelsmacker, P., M. Geuens, J. van den Bergh. *Marketing communications: A European Perspective.* Harlow: Pearson Education Limited, 2010, p. 86.
14. Malinowska, M. *Marketing communications’ effectiveness in poland – Lessons from the business in information society.*
15. Кътлип, С., А. Сентър, Г. Бруум. *Ефективен пблик рилейшнс.* С.: ROI Communication, 2010.
16. Lindemann, W. *Setting Minimum Standards for Measuring Public Relations Effectiveness. // Public Relations Review. 1997, 23 (4), pp. 391 – 408.*

***The current paper is a part of Project on “Marketing communication and Building competitive advantages of Higher Education Institutions” – contract No MY17-FICH-008, financed by the Scientific Research Fund of the Paisii Hilendarski University of Plovdiv.***

## ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАНКА РОССИИ КАК МЕГАРЕГУЛЯТОРА НА СТРАХОВОМ РЫНКЕ

© 2019

**Ковалева Эльвина Рустамовна**, кандидат экономических наук,  
доцент кафедры «Финансы и кредит»

**Фукина Светлана Петровна**, старший преподаватель  
кафедры «Финансы и кредит»

*Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязева  
(420111, Россия, Казань, улица Московская, 42, e-mail: svetlanapf@yandex.ru)*

**Аннотация.** В рамках совершенствования механизма регулирования финансового рынка в 2013 году был создан единый мегарегулятор, функции которого по настоящий день выполняет Банк России. В связи с передачей Банку России полномочий по контролю и надзору за субъектами страхового дела актуализируются вопросы дальнейшего развития страхового рынка России. Оценка деятельности мегарегулятора была проведена по ряду критериев, характеризующих работу субъектов страхового дела (количество субъектов, размер уставного капитала, количество отозванных лицензий). Анализ итогов проведенных контрольных мероприятий Банка России за субъектами страхового дела выявил неоднозначную динамику показателей, что связано с усилением контрольной функции и требований в части финансовой устойчивости и платежеспособности страховщиков. Корреляционно-регрессионный анализ позволил установить тесную связь между количеством страховщиков и ростом их уставного капитала и построить прогноз количества страховщиков на три года. В целом все проводимые контрольно-надзорные мероприятия мегарегулятора направлены, прежде всего, на повышение доли высоконадежных страховщиков и снижение количества споров и жалоб на страховщиков, что в итоге способствует динамичному развитию страхового рынка России.

**Ключевые слова:** мегарегулятор, страхование, страховой надзор, Банк России, страховые компании, нарушение страхового законодательства.

## ASSESSMENT OF THE ACTIVITIES OF THE CENTRAL BANK OF RUSSIA AS A MEGAREGULATOR OF THE INSURANCE MARKET

© 2019

**Kovaleva Elvina Rustamovna**, Candidate of Economics, Associated Professor  
of chair «the Finance and the credit»

**Fookina Svetlana Petrovna**, senior teacher of chair «the Finance and the credit»

*Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov  
(420111, Russia, Kazan, Moskovskaya str., 42, e-mail: svetlanapf@yandex.ru)*

**Abstract.** In the context of perfecting the mechanism of regulating of the financial market there was created a single megaregulator, whose functions were carried out by the Central Bank of Russia. In connection with the delegation of authority over controlling and supervision of insurance market actors to the Bank of Russia questions of further development of the insurance market in Russia are of current importance. The assessment of the activities of the megaregulator was based on several criteria which characterize the work of insurance market actors (number of actors, amount of minimum share capital, number of the revoked licenses). The analysis of the results of the measures of control conducted by the Bank of Russia revealed the complex trend of indicators, which is associated with strengthening of the control function and demand in the sphere of financial viability and solvency of the insurers. Correlation and regression analysis allowed to identify a close link between the number of the insurers and growth of the amount of their minimum share capital and to make the prediction of the number of the insurers for three years. In general, all of the controlling and monitoring measures of the megaregulator are intended above all to increase the percentage of highly reliable insurers and to decrease the amount of conflicts and insurance complaints, which in the end facilitates the dynamic development of the insurance market in Russia.

**Keywords:** megaregulator, insurance, insurance supervision, the Bank of Russia, insurance companies, violation of insurance law.

*Проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Важной тенденцией последнего времени является укрепление позиций Банка России как мегарегулятора финансового рынка. Большую роль Банк России играет и на страховом рынке, осуществляя контроль и надзор за соблюдением субъектами требований страхового законодательства. Основная задача мегарегулятора в этом случае – это обеспечение стабильности и развития на страховом рынке России. Многие авторы придают большое значение вопросам мегарегулирования как фактора стабильного развития страхового рынка.*

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Хоминич И.П. в своем исследовании отмечает, что если следовать только экономической сущности необходимости и проблемам создания мегарегулятора в России и не учитывать организационные, политические и иные аспекты, то российский финансовый рынок на сегодняшний день не готов к консолидированному управлению и не нуждается в мегарегулировании. Сектора финансового рынка обособлены по отношению друг к другу, не достаточно интегрированы, финансовые институты не универсальны, отсутствует встроенность в международную финан-*

*совую практику, между банковскими и небанковскими финансовыми посредниками отсутствует взаимное пересечение предложений финансовых продуктов, уровень секьюритизации финансовых инструментов не свидетельствуют о единстве финансового рынка как общего объекта мегарегулирования. [1, с.37]*

*Многие авторы затрагивают вопросы оценки эффективности деятельности мегарегулятора. Например, Рамазанов А.В. отмечает необходимость создания модели эффективной денежно-кредитной Банка России. [2, с. 133]*

*Прокопьева Е.Л. считает, что «систематизировать все методы и направления страхового регулирования затруднительно, поскольку они разнообразны и могут реализовываться как прямыми, так и косвенными способами. Причем задействованными могут быть различные государственные органы и структуры» [3, с.1692].*

*Ряд из них подчеркивает наряду с плюсами закрепления функций мегарегулирования за Банком России также и множество разногласий со стороны страхового сообщества, органов государственной власти и потребителей страховых услуг.*

*Среди проблем, осложняющих динамичное развитие страхового рынка в России, авторы выделяют неоднозначность подходов к пониманию сущности и механизму страхового регулирования и страхового надзора,*

проблему конкуренции на российском страховом рынке, низкое качество страховых услуг, отсутствие адекватной государственной поддержки, формальность действия механизмов саморегулирования [4-13].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В связи с этим возникает необходимость оценки деятельности Банка России на страховом рынке. Воздействие мегарегулятора на субъектов страхового рынка осуществляется посредством лицензирования и установления законодательных норм, поэтому в исследовании были выбраны критерии: количество субъектов страхового дела, размер минимального и совокупного уставного капитала страховщиков, количество отозванных лицензий и нарушения страхового законодательства.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* С 1 сентября 2013 г. полномочия по надзору за страховой деятельностью были переданы Банку России. В соответствии со статьей 76.1 ФЗ №251-ФЗ от 23 июля 2013 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с передачей Центральному банку Российской Федерации полномочий по регулированию, контролю и надзору в сфере финансовых рынков» к полномочиям Банка России отнесены регулирование, контроль и надзор в сфере финансовых рынков за деятельностью страховых организаций.

С этого момента Банк России ввел усиленный контроль за деятельностью страховых организаций. Основным результатом реализации мегарегулятором своих полномочий за некредитными финансовыми организациями, к которым относятся страховые организации, является снижение их количества на рынке страховых услуг.

Таблица 1 – Динамика количества субъектов страхового дела в 2013-2018 гг., ед.\*

Показатель	2013	2014	2015	2016	2017	30.06.2018
Субъекты страхового дела	597	567	478	364	309	293
Страховые организации	420	404	334	256	226	214
Страховые брокеры	165	151	134	96	71	67
Общества взаимного страхования	12	12	10	12	12	12

\* Составлено авторами по данным ЦБ РФ

Сокращение количества страховых организаций в течение анализируемого периода почти на 50% объясняется главным образом отзывом у неблагонадежных компаний лицензий на оказание страховых услуг. Необходимо отметить, что снижение количества субъектов страхового дела связано не только с отзывом лицензии вследствие нарушения законодательства, но и добровольным отказом от ведения деятельности. Сокращение количества страховых организаций не связано с сужением страхового рынка, а объясняется реорганизационными процессами (слиянием и присоединением).

Анализ итогов проведенных контрольных мероприятий Банком России за субъектами страхового дела за 2013-2018 гг. выявил наряду с сокращением числа действующих поднадзорных страховых организаций уменьшение числа страховых брокеров с 165 ед. в 2013 году до 67 ед. к концу первого полугодия 2018 года.

Количество обществ взаимного страхования более стабильно на протяжении анализируемого периода по сравнению с другими субъектами страхового дела.

В 2012-2014 гг. на сокращение количества страховых организаций существенно повлияло повышение государственным органом страхового надзора минимального размера уставного капитала.

В 2019 году ожидается существенное сокращение количества страховых организаций, т.к. в соответствии Федеральным законом от 29 июля 2018 г. N 251-ФЗ «О внесении изменений в Закон РФ «Об организации страхового дела в РФ» с 01.01.2019 года в очередной раз увеличен минимальный размер уставного капитала страховых организаций.

Согласно данным таблицы 2 за 11 лет (с 2007 до 2019

гг.) минимальный размер уставного капитала для страховых организаций, оказывающих услуги по рисковому видам страхования (кроме страхования жизни), увеличился в 10 раз, с 30 млн. руб. до 300 млн. руб. Для страховщиков, оказывающих услуги по страхованию жизни, рост уставного капитала за аналогичный период составил 7 раз. Наименьшее повышение уставного капитала произошло для перестраховщиков со 120 до 600 млн. руб.

Таблица 2 – Динамика минимального размера уставного капитала страховых организаций [14]\*

Виды страхования	Минимальный размер уставного капитала (УК)					
	с 01.07.2007 базовый УК 30 млн. руб.		с 01.01.2012 базовый УК 120 млн. руб.		с 01.01.2019 г. базовый УК 300 млн. руб.*	
	Поправочный коэффициент	Минимальный УК, млн.руб.	Поправочный коэффициент	Минимальный УК, млн.руб.	Поправочный коэффициент	Минимальный УК, млн.руб.
Страхование жизни	2	60	2	240	1,5	450
Страхование от несчастных случаев и болезней	1	30	1	120	1	300
Медицинское страхование (ДМС)	1	30	1	120	1	300
Страхование имущества	1	30	1	120	1	300
Страхование финансовых рисков	1	30	1	120	1	300
Страхование предпринимательских рисков	1	30	1	120	1	300
Страхование гражданской ответственности	1	30	1	120	1	300
Перестрахование	4	120	4	480	2	600
Страховые медицинские организации (осуществляющие ОМС)	-	-	-	60	-	120

\* Действующие страховые компании должны будут в три этапа, до 1 января 2022 года, доформировать свои уставные капиталы согласно новым требованиям

\* Систематизировано и составлено авторами

Главным образом повышение минимального уставного капитала страховых организаций Банк России производит в целях укрепления их финансовой устойчивости и надежности и эффективного развития страхового рынка в целом.

На рисунке 1 отражена динамика совокупного уставного капитала страховщиков в России.



Рисунок 1 - Динамика размера совокупного уставного капитала страховщиков, мтл. руб.

(составлено авторами по данным Госкомстата)

Планомерный рост совокупного уставного капитала страховщиков после 2010 года объясняется повышением минимального размера уставного капитала в 2007 и 2012 гг. После 2013 года наблюдается неоднозначная динамика совокупного уставного капитала, что связано с активными реорганизационными процессами и отзывом лицензий у субъектов страхового дела в связи с нарушением законодательства.

Учитывая выявленную динамику, необходимо установить влияет ли размер уставного капитала страховщиков на количество страховых организаций на страховом рынке России. Для этого с помощью корреляционно-регрессионный анализ была проведена оценка. В качестве зависимого фактора (Y) обозначим количество страховых организаций, а в качестве независимого фактора (X) – совокупный уставный капитал страховых организаций.

В результате анализа было установлено, что связь между факторами тесная и высока степень влияния размера совокупного уставного капитала на количество

страховых организаций ( $R=0.906$ ,  $R^2=0,82$ ), а также было получено следующее уравнение регрессии:  $y= 1811,76 - 6,8X$ .

Таблица 3 - Исходные данные\*

Показатель	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Количество страховых организаций (X)	918	857	786	702	618	572	458	420	404	334	256	226
Совокупный уставный капитал, млрд. руб. (Y)	149,4	156,5	158,7	150,7	151,2	177,9	198,6	224,1	217,1	204,3	228,3	212,5

\* Составлено авторами

Уравнение означает, что при росте совокупного уставного капитала на 1 млрд. руб., количество страховых организаций сократится почти на 7 единиц (или со страхового рынка уйдет одна страховая компания при росте совокупного уставного капитала на 147 млн. руб.).

Можно предположить, что очередное повышение минимального уставного капитала страховых организаций до 300 млн. руб. с 1.01.2019 года приведет к существенному сокращению количества страховых организаций. Используя полученное уравнение регрессии, было спрогнозировано количество страховых организаций на 2019-2020 гг.

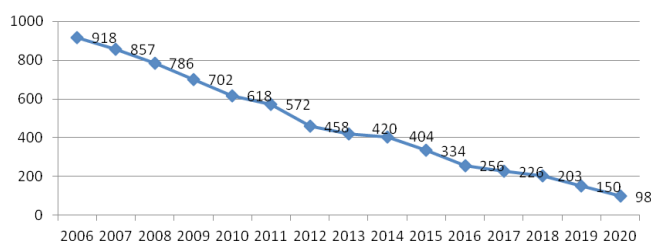


Рисунок 2 - Прогноз количества страховых организаций на 2019-2020 гг.

(составлено авторами)

Полученное прогнозное значение подтверждает ежегодное сокращение страховых организаций. Согласно прогнозу в 2020 году на страховом рынке России будет функционировать около 100 страховых организаций.

Большую роль в сокращении количества страховых организаций играет не только рост уставного капитала, но и отзыв лицензий Банком России у страховых организаций в связи с нарушением страхового законодательства.

Таблица 4 - Количество отозванных Банком России лицензий в связи с нарушением законодательства за 2015-2018 гг., ед. [15,16]

Исключено из реестров по причине отзыва лицензий	Субъекты страхового рынка (всего)	Страховые организации	Общества взаимного страхования	Страховые брокеры
2013 год	46	39	0	7
2014 год	38	24	0	14
2015 год	73	59	2	12
2016 год	87	71	0	16
2017 год	44	25	0	19
1 квартал 2018 года	11	9	0	2

Согласно данным, представленным в таблице 4, что отзыв лицензий у субъектов страхового дела в связи с нарушением законодательства является довольно актуальной мерой надзорного реагирования Банка России. Наибольшее количество лицензий было отозвано у страховых организаций, как главных распространителей страховых услуг.

В период с 2013 по 2018 гг. в рамках проведения Банком России контрольных полномочий по выявлению нарушений страхового законодательства и применению мер ответственности за их совершение была остановлена деятельность 206 страховых организаций, что составило почти 50% от числа компаний, действующих на страховом рынке России в 2013 году. Существенное сокращение количества страховщиков произошло в 2015-2016 гг. на 70 и 78 соответственно, что связано с внесе-

ние изменений в законодательство об ОСАГО.

С 2017 года наблюдается постепенное сокращение процесса отзыва лицензий у страховых организаций, что говорит о стабилизации ситуации на рынке страховых услуг и в 2018 году наблюдается наименьшее сокращение их количества – 12 единиц.

Особо подчеркнем, что с 01.01.2019 года Банк России наделяется правом отзывать лицензию на осуществление страхования при неоднократном в течение года существенном (более 20%) нарушении требований финансовой устойчивости, запрещать/ограничивать совершение отдельных сделок (например, проведение финансовых операций с ценными бумагами и производными финансовыми инструментами).

После наделения Банка России функциями мегарегулятора совместно со страховым сообществом были разработаны основные показатели, характеризующие эффективность страхового надзора.

Таблица 5 - Ключевые показатели эффективности страхового надзора [17]

Показатель	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.
Доля высоконадежных страховщиков	50%	50-60%	75%	75-90%
Доля «проблемных» страховщиков	30 %	20-30%	10 %	5-10%
Доля страховых споров, регулируемых в суде	80 %	70-80%	50 %	20-50%
Количество жалоб на страховщиков за год, тыс.	25	20-25	15	10-15

Подчеркнем, что за 5 лет (2013-2017 гг.) осуществления Банком России полномочий органа страхового надзора финансовая устойчивость всего сектора страховых услуг значительно выросла. Так, доля надежных компаний в секторе за 5 лет увеличилась фактически на 45% (с 30 до 75%); доля «проблемных» страховщиков сократилась на 30% и на конец 2018 года составляла всего 5-10%.

Следующим положительным показателем по результатам проведения Банком России страхового надзора является то, что каждый второй спор стал решаться без судебного разбирательства. В свою очередь, количество жалоб на страховщиков за 2013-2017 гг. сократилось более чем в 2,5 раза с 40 000 ед. до 15 000 ед., что также является важным показателем эффективной деятельности органа страхового надзора.

Анализ данных административного производства, связанного со страховыми организациями за 2017 г. выявил, что самым распространенным нарушением является необоснованный отказ от заключения публичного договора страхования, либо навязывание дополнительных услуг при заключении договора обязательного страхования (ст.15.34.1) (см. рис. 3). Дела по данному нарушению составляют практически половину административного производства (48%). Неисполнение страховщиком обязанности по хранению документов (ст. 13.25) и невыполнение в установленный срок законного предписания Банка России (ст. 19.5) встречаются примерно с равной частотой.

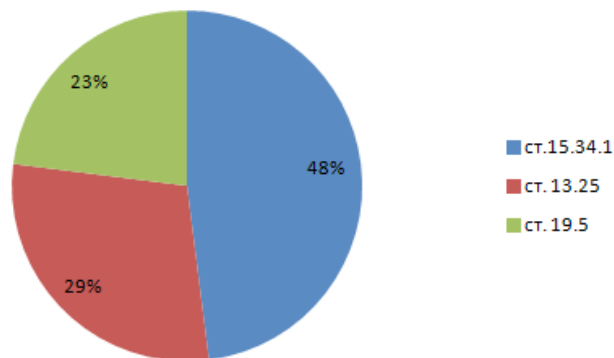


Рисунок 3 - Удельный вес нарушений норм страхового законодательства в общей структуре выявленных нарушений в 2017 г., % [18,19]

Анализ структурного состава нарушителей норм страхового законодательства в рамках проведения надзорных мероприятий в 2017 г. выявил как юридических, так и должностных лиц.

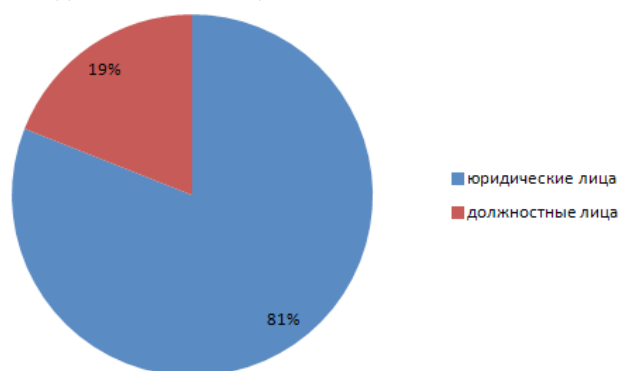


Рисунок 4 - Доли нарушений законодательства должностных и юридических лиц в 2017 г., % [18,19]

Из 31 рассматриваемого дела только в шести к ответственности были привлечены сотрудники страховых организации, что составило 19%. В остальных случаях ответственность понесли страховые организации.

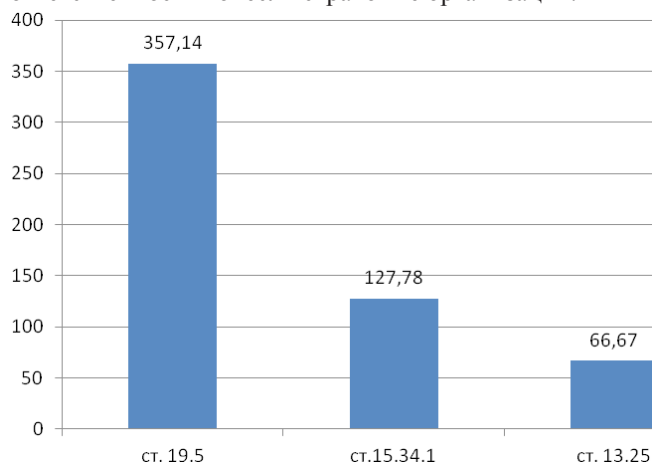


Рисунок 5 - Средние размеры штрафов по каждому нарушению для юридических лиц в 2017 г., тыс. руб. [18,19]

Оценка средних размеров штрафов по каждому нарушению для юридических лиц показала, что наибольшие штрафы (357,14 тыс. руб.) предусмотрены за нарушение статьи 19.5 КоАП РФ (при закреплённых законодателем 200-700 тыс. руб.).

Наименьшие размеры штрафов применялись за нарушения ст. 13.25 КоАП РФ (50-200 тыс. руб.). За наиболее распространённое нарушение (ст. 15.34.1) на страховые организации был наложен штраф в размере 127,78 тыс. руб.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, результатом деятельности Банка России как органа страхового надзора за 2013-2018 гг. является снижение количества страховщиков, выявление нарушений норм страхового законодательства и принятие соответствующих мер ответственности в рамках обеспечения стабильности функционирования страхового рынка России, защиты прав и законных интересов страхователей, выявления недобросовестных участников страхового дела, повышения качества предоставляемой страховой защиты. Кроме этого, необходимо рекомендовать, что помимо надзорных мероприятий Банка России на страховом рынке необходимы меры, направленные на создание благоприятного климата функционирования субъектов страхового дела, развития страхового посредничества и

инфраструктуры страхового рынка. В целом, все проводимые мероприятия направлены на повышение надёжности страховых организаций и дальнейшее развитие страхового рынка России.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Хоминич И.П. Страховой рынок России в условиях реформы финансового регулятора // *Банковские услуги*. 2013. №7. С. 32-37.
2. Рамазанов А.В. Роль ЦБ РФ как мегарегулятора: оценка и пути повышения // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2013. №9. С. 131-134.
3. Прокопьева Е.Л. Актуальные вопросы страхового регулирования в России и пути повышения его эффективности // *Финансы и кредит*. 2017. № 28. С. 1690-1706.
4. Романова М.В. Страховой рынок и мегарегулятор: новые перспективы // *Современные технологии управления*. – 2014. – № 12 (48).
5. Щербина О.Ю. Мегарегулятор финансовых рынков в России // *Финансы и кредит*. 2015. № 34. С. 36-46.
6. Вавилова И.А. Надзорное регулирование со стороны ЦБ РФ за страховой деятельностью // *Экономика: вчера, сегодня, завтра*. 2015. № 3-4. С. 22-32.
7. Фукина С.П. Оценка модели развития страхового рынка России // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2014. № 2 (7). С. 77-80.
8. Гафурова Г.Т. Оценка развития страхового рынка республики Татарстан // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2014. № 3 (8). С. 39-43.
9. Амбарнова О.Ю., Варкулович Т.В. Система внутреннего контроля и ее интегральная оценка - как инструмент повышения эффективности деятельности страховых организаций // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 15-19.
10. Быкова Н.Н., Курилова А.А. Порядок лицензирования страховой деятельности в России // *Карельский научный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 145-148.
11. Донецкова О.Ю., Плужник А.Б. Развитие страхового бизнеса в условиях новых вызовов времени // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 97-100.
12. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Артемова Т.О. Актуальные направления развития страхования в России в аспекте развития экономических процессов // *Карельский научный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 99-101.
13. Кириюшкина А.Н., Курилова А.А. Страхование физических лиц // *Карельский научный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 193-196.
14. Информационно-аналитические материалы ЦБ РФ: Обзор ключевых показателей страховщиков за 2015 год / [Электронный ресурс] - Режим доступа: [http://www.cbr.ru/finmarkets/files/supervision/review\\_insure\\_040516.pdf](http://www.cbr.ru/finmarkets/files/supervision/review_insure_040516.pdf)
15. Федеральный закон от 29.07.2018 г. № 251-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об организации страхового дела в Российской Федерации» // *Собрание законодательства РФ*. – 2018. – № 31. – ст. 4840.
16. Информационно-аналитические материалы ЦБ РФ: Обзор ключевых показателей страховщиков за 2017 год / [Электронный ресурс] - Режим доступа: [http://www.cbr.ru/content/document/file/44273/review\\_insure\\_17q4.pdf](http://www.cbr.ru/content/document/file/44273/review_insure_17q4.pdf)
17. Информационно-аналитические материалы ЦБ РФ: Обзор ключевых показателей страховщиков за 1 квартал 2018 года / [Электронный ресурс] - Режим доступа: [http://www.cbr.ru/content/document/file/47303/review\\_insure\\_18q1.pdf](http://www.cbr.ru/content/document/file/47303/review_insure_18q1.pdf)
18. Надзор за участниками финансовых рынков / [Электронный ресурс] - Режим доступа: [http://www.cbr.ru/finmarket/supervision/sv\\_insurance/](http://www.cbr.ru/finmarket/supervision/sv_insurance/)
19. Решения Банка России в отношении субъектов страхового дела / [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.cbr.ru/finmarket/nfoprikaz/>

## АНАЛИЗ ДИНАМИКИ И СТРУКТУРЫ ИМУЩЕСТВА ОРГАНИЗАЦИЙ ТОРГОВЛИ

© 2019

**Майорова Альбина Николаевна**, кандидат экономических наук,  
доцент кафедры «Экономика и финансовое право»

*Российский государственный социальный университет, филиал в г. Клину  
(141607, Россия, Клин, Волоколамское шоссе, дом 20/1, e-mail: maiorovaan@rgsu.net)*

**Аннотация.** Актуальность темы статьи связана с тем, что реализация экономических и социальных функций торговли требует наличия соответствующих ресурсов, среди которых большое значение имеет имущество торговых организаций. Цель статьи – представить результаты анализа динамики и структуры имущества организаций торговли Российской Федерации в 2014-2017 гг. Результаты показали, что общая стоимость имущества организаций торговли, в том числе внеоборотных и оборотных активов, а также их составляющих, имела тенденцию к росту, что свидетельствует о наращивании имущественного потенциала торговли. Однако в 2015-2017 гг. темпы роста активов снизились по сравнению с 2014 г., то есть развитие торговой отрасли замедлилось. В структуре имущества организаций торговли существенных изменений не произошло. В течение всего рассматриваемого периода наибольшую долю в структуре имущества организаций торговли занимали основные средства, наименьшую – нематериальные активы. Доля последних по состоянию на конец 2016-2017 гг. составила 0,3%. Вместе с тем нематериальные активы показывают наиболее высокие темпы роста среди всех видов имущества организаций торговли. Результаты, представленные в статье, могут использоваться государственными структурами при мониторинге развития торговой отрасли, в том числе в контексте стимулирования ее инновационного развития. Понимание состояния и тенденций, характерных для имущества торговых организаций, также будет полезно руководству последних для эффективного управления имущественным комплексом.

**Ключевые слова:** торговля, торговая организация, имущество, имущественный потенциал, структура, динамика, внеоборотные активы, оборотные активы, основные средства, нематериальные активы, финансовые вложения, запасы, денежные средства.

## ANALYSIS OF DYNAMICS AND STRUCTURE OF THE PROPERTY OF TRADE ORGANIZATIONS

© 2019

**Mayorova Albina Nikolaevna**, candidate of economic sciences, associate professor  
of the department of «Economics and financial law»

*Russian State Social University, Klin branch  
(141607, Russia, Klin, Volokolamskoe highway, 20/1, e-mail: maiorovaan@rgsu.net)*

**Abstract.** The relevance of the topic of the article is related to the fact that the realization of the economic and social functions of trade requires the availability of appropriate resources, among which the property of trading organizations is of great importance. The purpose of the article is to present the results of the analysis of the dynamics and structure of the property of trade organizations in the Russian Federation in 2014-2017. The results showed that the total value of property of trade organizations, including non-current and current assets, as well as their components, tended to increase, which indicates an increase in the property potential of trade. However, in 2015-2017 asset growth rates declined compared with 2014, that is, the development of the trade industry slowed down. There were no significant changes in the structure of the property of trade organizations. During the entire period under consideration, the largest share in the structure of the property of trade organizations was occupied by fixed assets, the smallest - by intangible assets. The share of the latter as of the end of 2016-2017 amounted to 0.3%. However, intangible assets show the highest growth rates among all types of property of trade organizations. The results presented in the article can be used by government agencies in monitoring the development of the trade sector, including the context of stimulating its innovative development. Understanding the status and trends characteristic of the property of trade organizations will also be useful for the management of the latter to effectively manage the property complex.

**Keywords:** trade, trade organization, property, property potential, structure, dynamics, non-current assets, current assets, fixed assets, intangible assets, financial investments, stocks, cash.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Торговля – важная отрасль экономики, которая обеспечивает доведение товаров от производителя к потребителю, создает условия для новых воспроизводственных циклов, формирует рабочие места и тем самым способствует занятости населения, посредством налоговых платежей вносит вклад в государственный бюджет. Торговля выполняет важные социальные функции [1]. Продолжающееся повышение социальной ответственности торговых организаций, в первую очередь сетевых, позитивно воспринимается обществом и улучшает репутацию отрасли [2,3]. Реализация экономических и социальных функций торговли требует наличия соответствующих ресурсов, среди которых большое значение имеет имущество торговых организаций. В этой связи анализ динамики и структуры имущества организаций торговли является актуальным и практически значимым.

Анализ последних исследований и публикаций. Тенденциям, проблемам и перспективам развития российской торговой отрасли, а также различным аспектам деятельности хозяйствующих в торговле субъек-

тов, посвящены исследования К.Ю. Зайцевой [4], В.М. Гаяновой и Е.А. Бурондасовой [5], О.В. Шинкарёвой и Е.А. Майоровой [6], М.А. Кирпичёвой [7], В.А. Кишко и соавторов [8], Р.Р. Глояна и И. Чернея [9] и др. [10-14]. Имущество организаций, в том числе торговых, рассматривается в основном в контексте бухгалтерского и налогового учета (А.В. Лашёнов [14], С.Ю. Овчинникова [15], М.Ш. Баснукаев [16] и др. [17-24]) или оценочной деятельности (А.Ю. Маврина [25] и др.).

Многочисленные научные исследования посвящены отдельным элементам имущества торговых организаций. Например, З.Р. Мандражи и А.М. Аношина [26], Л.М. Сапронова и Г.В. Кирилах [27] рассматривают состояние, направления развития и особенности проведения анализа материально-технической базы и, в частности, основных средств торговых организаций. Г.Г. Иванов и Е.А. Майорова [28-30] и др. исследуют нематериальные активы торговли и их роль в повышении эффективности и конкурентоспособности торговых структур. Проведение подобных исследований актуализируют отличия нематериальных активов от прочих видов имущества (возможность одновременного использова-

ния разными способами и разными лицами, особенности правовой охраны и защиты, опосредованное влияние на экономические результаты, невозможность быстрого воспроизведения конкурентами, отсутствие внутренней ценности, увеличение стоимости и ценности средств индивидуализации с течением времени и др. [30]). А.А. Софронова [32], Д.И. Тямусев [33], А.В. Артемьева [34] и др. анализируют проблемы управления товарными запасами в розничной и оптовой торговле. А.М. Ахметшина [35], Г.Д. Магомедов и Д.Г. Кахриманова [36] и др. в работах, посвященных финансовым ресурсам, затрагивают финансовую составляющую имущества торговых организаций.

Несмотря на большое количество исследований отдельных элементов имущества субъектов торговли, остается актуальным проведение комплексного анализа его величины и структуры. Понимание состояния и тенденций изменения имущества торговых организаций позволит торговому менеджменту принимать более обоснованные управленческие решения.

*Формирование цели статьи.* Цель статьи – представить результаты анализа динамики и структуры имущества организаций торговли Российской Федерации в 2014-2017 гг.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В таблице 1 представлены показатели, характеризующие величину, динамику и структуру имущества организаций торговли в Российской Федерации по состоянию на конец 2014-2017 гг. В 2014-2017 гг. имущество организаций торговли увеличивалось, что свидетельствует о повышении их имущественного потенциала. Однако в 2015-2017 гг. темп роста имущества был значительно ниже, чем в 2014 г., то есть развитие торговой отрасли замедлялось. Внеоборотные и оборотные активы представлены приблизительно в равных пропорциях, существенных изменений в рассматриваемом периоде не произошло. Темпы роста внеоборотных и оборотных активов также снизились в 2015-2017 гг. по сравнению с 2014 г. Более того, в 2016 г. стоимость внеоборотных активов незначительно сократилась – на 0,4%.

В структуре внеоборотных активов торговли преобладают основные средства, на их долю приходится от 24,0% до 28,8% стоимости всего имущества. Абсолютная величина основных средств изменяется неравномерно, но в целом имеет тенденцию к росту. Величина долгосрочных финансовых вложений незначительно снизилась в 2016 г., ее доля составляет около 20%. Наименьшую величину и, соответственно, долю в структуре как внеоборотных активов, так и имущества в целом имеют нематериальные активы. Доля нематериальных активов в общей величине активов организаций торговли увеличилась незначительно – с 0,2% в 2014-2015 гг. до 0,3% в 2016-2017 гг. Однако абсолютная стоимость нематериальных активов показывает наибольшие темпы роста среди всех видов имущества организаций торговли. В 2014 г. нематериальные активы возросли почти в полтора раза, в 2017 г., несмотря на снижение, темп их роста составил 124,3%.

С учетом того, что нематериальная составляющая в современных условиях становятся одним из наиболее важных факторов повышения эффективности и конкурентоспособности организаций торговли [37], крайне низкая доля нематериальных активов связана не с их отсутствием, а с невозможностью или нежеланием менеджмента принимать их к учету. В это связи в качестве показателя эффективности использования нематериальных активов широко применяется их рыночная стоимость, которая, как считается, лишена недостатков балансовых данных [38,39]. Тем не менее, балансовая величина нематериальных активов влияет на общее имущественное состояние торговых организаций, структуру их имущества, отдельные финансовые показатели, амортизационные отчисления. О значении балансовой величины не-

материальных активов также свидетельствуют темпы их роста, превышающие темпы роста любого другого вида имущества организаций торговли.

Структура оборотных активов организаций торговли в рассматриваемом периоде изменилась незначительно. Товарные запасы, являющиеся основным предметом труда в торговле, устойчиво увеличивались, их доля в имуществе торговых организаций составляет порядка 13%. Темп роста краткосрочных финансовых вложений снизился с 140,7% в 2014 г. до 92,8% в 2017 г. Денежные средства и денежные эквиваленты, которые в 2014 г. увеличились на 63,0% относительно предыдущего года, в 2016 г. показали снижение – на 11,2%, однако в 2017 г. рост возобновился. По состоянию на конец 2017 г. доля краткосрочных финансовых вложений и денежных средств в имуществе организаций торговли равняется, соответственно, 5,1% и 4,3%.

Таблица 1 – Показатели динамики и структуры имущества организаций торговли\*

Показатель	2014	2015	2016	2017
Стоимость имущества, всего, млн. руб.	34200855	36542952	38912318	42032459
- в % к предыдущему году	122,5	106,8	106,5	108,0
Внеоборотные активы, млн. руб.	16435781	17009223	19459866	21246984
- в % к предыдущему году	124,5	103,5	114,4	109,2
- в % к итогу	48,1	46,5	50,0	50,5
Нематериальные активы, млн. руб.	62740	80067	110216	137011
- в % к предыдущему году	147	127,6	137,7	124,3
- в % к итогу	0,2	0,2	0,3	0,3
Основные средства, млн. руб.	8935737	8755441	11213154	11577011
- в % к предыдущему году	123,9	98,0	128,1	103,2
- в % к итогу	26,1	24,0	28,8	27,5
Долгосрочные финансовые вложения, млн. руб.	6616591	7231408	7205184	8397064
- в % к предыдущему году	124,1	109,3	99,6	116,5
- в % к итогу	19,3	19,8	18,5	20
Оборотные активы, млн. руб.	17765074	19533729	19452452	20785475
- в % к предыдущему году	120,6	110,0	99,6	106,9
- в % к итогу	51,9	53,5	50,0	49,5
Запасы, млн. руб.	4478490	4788086	4982402	5419210
- в % к предыдущему году	116,7	106,9	104,1	108,8
- в % к итогу	13,1	13,1	12,8	12,9
Краткосрочные финансовые вложения, млн. руб.	1994156	2087485	2317168	2150699
- в % к предыдущему году	140,7	104,7	111,0	92,8
- в % к итогу	5,8	5,7	6,0	5,1
Денежные средства, денежные эквиваленты, млн. руб.	1845058	1865191	1656259	1797219
- в % к предыдущему году	163,0	101,1	88,8	108,5
- в % к итогу	5,4	5,1	4,3	4,3

\* составлено по [40]

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Анализ динамики и структуры имущества организаций торговли в 2014-2017 гг. привел к следующим результатам и выводам. Общая стоимость имущества, в том числе внеоборотных и оборотных активов, а также их составляющих, имела тенденцию к росту, что свидетельствует о наращивании имущественного потенциала торговли. Однако в 2015-2017 гг. темпы роста активов снизились по сравнению с 2014 г., то есть развитие торговой отрасли замедлилось. В структуре имущества организаций торговли существенных изменений не произошло, по состоянию на конец 2017 г. доля внеоборотных активов равнялась 50,5%, доля оборотных активов – 49,5%. В течение всего рассматриваемого периода (2014-2017 гг.) наибольшую долю в структуре имущества организаций торговли занимали основные средства, наименьшую – нематериальные активы. Доля последних по состоянию на конец 2016-2017 гг. составила 0,3%. Вместе с тем нематериальные активы показывают наиболее высокие темпы роста среди всех видов имущества организаций торговли. Учитывая важную роль нематериальных активов в торговой деятельности, их крайне низкую долю в структуре имущества торговых организаций, а также наиболее высокие темпы роста, перспективно проведение более глубоких исследований в области их использования. Важным направлением дальнейшей научной работы также является поиск путей восстановления темпов развития имущественного потенциала организаций торговли, которые в 2015-2017 гг. существенно снизились.

Представленные результаты могут использоваться



государственными структурами при мониторинге развития торговой отрасли, в том числе в контексте стимулирования ее инновационного развития. Понимание состояния и тенденций, характерных для имущества торговых организаций, также необходимо руководству последних для эффективного управления имущественным комплексом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Майорова Е.А. К вопросу о социальной эффективности торговли // Успехи современного естествознания. 2015. № 1-4. С. 718.
2. Mayorova E.A., Lapitskaya N.V. Assessment of customers' perception of social responsibility of trade business // International Journal of Economics and Financial Issues. 2016. Т. 6. № 2. С. 158-163.
3. Иванов Г.Г., Майорова Е.А. Результаты исследования информированности покупателей о социальной ответственности торговли // Российское предпринимательство. 2015. Т. 16. № 11. С. 1699-1710.
4. Зайцева К.Ю. Розничная торговля и ее роль в социально-экономическом развитии страны // Экономика и бизнес: теория и практика. 2016. № 10. С. 41-45.
5. Гаянова В.М., Бурондасова Е.А. Развитие розничной торговли России в современных экономических условиях // Социальные науки. 2015. № 1 (4). С. 33-36.
6. Шинкарёва О.В., Майорова Е.А. Оценка влияния введения торгового сбора на деловой климат в секторе розничной торговли России // Российское предпринимательство. 2015. Т. 16. № 15. С. 2483-2498.
7. Кирпичёва М.А. Развитие оптовой и розничной торговли // Инновационная экономика и современный менеджмент. 2016. № 1 (8). С. 42-50.
8. Кшико В.А., Малинин С.А., Майорова А.Н. Стратегические аспекты развития торговли в Российской Федерации // Экономика и предпринимательство. 2017. № 12-2 (89). С. 159-163.
9. Глоян Р.Р., Черней И. Тенденции развития розничной торговли в России // Управление и экономика в XXI веке. 2016. № 1. С. 4-12.
10. Салихова Р.Р. Влияние государственной политики на формирование конкурентоспособности розничной торговли в России // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 2 (34). С. 92-101.
11. Астахова Е.В. Анализ конкурентоспособности предприятий розничной торговли Приморского края // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 34-37.
12. Степулева Л.Ф. Исследование влияния факторов на развитие розничной торговли посредством вендинговых автоматов // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 295-298.
13. Тилиндис Т.В., Журавлева В.А. Подходы к оценке формата торгового предприятия на основе инструментов бенчмаркинга // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 321-324.
14. Лащёнов А.В. О понятии «движимое имущество» для целей применения налоговой льготы по налогу на имущество организаций // Налоговая политика и практика. 2018. № 5 (185). С. 16-21.
15. Овчинникова С.Ю. Порядок начисления амортизации по имуществу организации: бухгалтерский и налоговый учет // Бухгалтерский учет в издательстве и полиграфии. 2016. № 4 (180). С. 42-46.
16. Баснукаев М.Ш. Имущественное налогообложение и его специфика в сфере торговли // Вестник Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). 2017. № 1 (57). С. 56-60.
17. Майорова Е.А. Понятие и классификация нематериальных активов торговли // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 182-185.
18. Тямусев Д.И. Методические подходы формирования системы управленческого учета и контроля в организациях розничной торговли // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2 (7). С. 80-82.
19. Майорова Е.А. Анализ динамики и структуры нематериальных активов торговли РФ // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 150-153.
20. Кутаева Т.Н., Горшкова Д.С., Дубиновский М.З. Теоретические аспекты понятия «инновация» в розничной торговле // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 157-160.
21. Боровицкая М.В. К вопросу о роли бюджетирования в организациях торговли // Карельский научный журнал. 2014. № 3 (8). С. 46-48.
22. Майорова Е.А. К вопросу о составе нематериальных активов предприятий розничной торговли // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 116-118.
23. Титова Н.Ю., Сафронова Е.А. Применение новых технологий в торговле, для улучшения эффективности использования запасов // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 289-290.
24. Майорова Е.А., Майорова А.Н. Экологическая ответственность в годовых отчетах торговых компаний // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 171-174.
25. Маврина А.Ю. Оценка рыночной стоимости отдельных видов недвижимого имущества // Espotics. 2017. № 8 (29). С. 17-22.
26. Мандражки З.Р., Аношина А.М. Особенности анализа эффективности использования основных средств торгового предприятия // Таврический научный обозреватель. 2016. № 4 (9). С. 46-49.
27. Сапронова Л.М., Кирилах Г.В. Состояние и направления развития материально-технической базы розничной торговли павловско-

го РАЙПО // Молодой ученый. 2015. № 7-3 (87). С. 58-61.

28. Иванов Г.Г., Майорова Е.А. Нематериальные активы в повышении эффективности розничной торговли // Экономика. Бизнес. Банки. 2016. № 3 (16). С. 68-80.

29. Ivanov G., Mayorova E. Intangible assets and competitive advantage in retail: case study from Russia // Asian Social Science. 2015. Т. 11. № 12. С. 38-45.

30. Майорова Е.А. Нематериальные ресурсы торговых организаций // Экономика. Бизнес. Банки. 2016. № 2 (15). С. 111-122.

31. Майорова Е.А. Нематериальные активы: теоретические и практические аспекты // Российское предпринимательство. 2014. № 15 (261). С. 56-64.

32. Софронова А.А. Проблемы управления товарными запасами торговой компании // Актуальные вопросы экономических наук. 2014. № 40. С. 137-141.

33. Тямусев Д.И. Система управления товарными запасами в розничной торговле // Инновационное развитие экономики. 2013. № 1 (13). С. 99-102.

34. Артемьева А.В. Прогнозирование в управлении товарными запасами оптового предприятия // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2013. № 18. С. 5-10.

35. Ахметшина А.М. Особенности финансовых ресурсов торговых организаций // Экономика и социум. 2017. № 6-1 (37). С. 171-182.

36. Магомедов Г.Д., Кахриманова Д.Г. Направления использования финансовых ресурсов торгового предприятия и пути совершенствования // Современные тенденции развития науки и технологий. 2017. № 1-5. С. 88-91.

37. Майорова Е.А. Анализ и оценка эффективности применения нематериальных активов розничными торговыми организациями // Экономика и предпринимательство. 2014. № 4-1 (45). С. 745-749.

38. Майорова Е.А. Нематериальные активы как конкурентные преимущества организаций розничной торговли // Сервис в России и за рубежом. 2014. № 5 (52). С. 3-17.

39. Майорова Е.А. Экономическая эффективность нематериальных активов в розничной торговле // Проблемы современной экономики. 2014. № 1 (49). С. 233-235.

40. Финансы России. 2018: Стат. сб./ Росстат. М., 2018. 439 с.

## Условия за публикуване на научни статии от български и чужди автори

**„Балканско научно обозрение”  
„Хуманитарни Балкански изследвания”  
„Научен вектор на Балканите”**

Кратките изисквания към научните материали (образци за оформление на материалите и пълните изисквания за това за представени по-подробно в „Положението на списанието” и архива «2018\_08-BSR\_HBR\_SVB»

### **Структурни параметри:**

Статиите следва да притежават елементи, отговарящи на следните параметри:

- Постановка на научния проблем в общ вид и нейната връзка с останалите систематизирани във времето научни и практически задачи.
- Анализ на последните изследвания и публикации, в които се разглеждат аспекти от този проблем, на базата на който залага автора; извеждане на неразрешените по-рано части от общия проблем.
- Формиране целите на статията (постановка на задачата).
- Изложение на основния материал от изследването с пълно обосноваване на получените научни резултати.
- Изводи, които произтичат от изследването и перспективи за по-нататъшно развитие на това научно направление.
- Списък литература.

### **Технически параметри:**

Названия на файловете:

– Фамилия\_научно направление\_град (например: Иванов\_педагогика\_Пловдив)

Общ обем: 3-5 страници печатан текст формат А-4 (до приложения списък на използваната литература).

Стандарти: шрифт Times New Roman, размер на буквата или на знака по вертикала – 10, максимален интервал – 1, отстояние на абзаца – 0,5 см, всички полета – 2 см, литература – ПО ХРОНОЛОГИЯТА НА ПРОЯВЯВАНЕ В ТЕКСТА (не по-малко от 20 наименования), редактор Word, тип на файла – документ Word 97-2003 (задължително).

Ключовите думи (три изречения) и анотация (не по-малко от 150-200 думи) на руски и английски език.

Цялостни интервали между цифрите, инициалите и фамилията.

Не бива да се бърка тире (-) и дефис (-).

Формулите следва да се оформят при помощта на редактора на формули «MathType» или «Microsoft Equation», размер на символите – 10 (задължително), дължината на формулите не бива да превишава 80 мм (задължително), латинските символи се набират с курсив, гръцките с прав шрифт.

Рисунки, изпълнени с векторна графика, следва да бъдат поместени в един обект или да бъдат групирани.

Сканираните рисунки се изпълняват с разделителна способност не по-малка от 300 dpi.

### **Справочна информация:**

1. За да се определи УДК (универсална десетична класификация-научни области) могат да се използват следните линкове:

А) <http://pu.virmk.ru/doc/UDK/index.html>

Б) <http://www.naukapro.ru/metod.htm>

2. За превод на английски език или на други езици могат да се използват следните линкове (НО ЗАДЪЛЖИТЕЛНО ПРЕВЕДЕНИЯ ТЕКСТ СЛЕДВА ДА СЕ ДАДЕ НА ФИЛОЛОГ):

А) <http://translate.yandex.ru/> (превод на презимето и научната степен)

Б) <http://translate.google.com/>

**АКО ВЪЗНИКНАТ ВЪПРОСИ ГЛЕДАЙТЕ ОБРАЗЦИТЕ!**

Материалите постъпват в редакцията:

до 1 март (мартенски номер)

до 1 юни (юнски номер)

до 1 септември (септемврийски номер)

до 1 декември (декемврийски номер)