МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
ACADEMIC NOTES

Серія:
Педагогічні науки

Series:
Pedagogical Sciences

Випуск 159 (2017)
Edition 159 (2017)

Кропивницький – 2017
Kropyvnytskyi – 2017

УДК 378
ББК 81.2(3)
Н 34

Наукові записки / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Випуск 159. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – 275 с.

ISBN 978–7406–57–8
ISSN 2415–7988 (Print)
ISSN 2521–1919 (Online)
ICV 2016 = 54.23

Рецензенти: **Марушкевич А. А.,** доктор педагогічних наук, професор;
Хомич Л. О., доктор педагогічних наук, професор.

«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» внесено до Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук. Наказ Міністерства освіти і науки України № 241 від 09.03.2016 р.

Збірник зареєстровано в міжнародних наукометричних базах **Copernicus** і **Google Scholar**.

Редколегія:

Науковий редактор:
Черкасов В. Ф. – доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка
Заступник наукового редактора:
Савченко Н. С. – доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка
Відповідальний секретар:
Грозан С. В. – кандидат педагогічних наук, ст. викладач ЦДПУ ім. В. Винни ченка
Редакційна колегія:
Калініченко Н. А. – доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка
Клім-Клімашевська А. – доктор педагогічних наук, професор Природничо-гуманітарного університету в Сєдльцах, Республіка Польща
Кротерс Г. – доктор філософії, професор Белфастського університету Її Величності, Об'єднане Королівство Великобританії та Північної Ірландії
Кушнір В. А. – доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка
Радул В. В. – доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка
Радул О. С. – доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка
Рангелова Е. – доктор педагогічних наук, професор, голова Міжнародної асоціації професорів слов'янських країн, Республіка Болгарія
Растригіна А. М. – доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка
Садовий М. І. – доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка
Ткаченко О. М. – доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка
Шандрук С. І. – доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка

Друкується за рішенням вченої ради Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 3 від 25.09. 2017 року)
Статті подано в авторській редакції
© Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2017

UDK 378
BBK 81.2(3)
A 34

Academic notes / Ed. board: V. F. Cherkasov, V. V. Radul, N. S. Savchenko, etc. – Edition 159. Series: Pedagogical Sciences. – Kropyvnytskyi: EPC of Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University, 2017. – 275 p.

ISBN 978–7406–57–8
ISSN 2415–7988 (Print)
ISSN 2521–1919 (Online)
ICV 2016 = 54.23

Reviewers: Marushkevich A. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
Khomych L. O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

«Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences» is included into the List of Scientific Professional Publications of Ukraine, which can publish the results of dissertations for obtaining scientific degrees of Doctor and Candidate of Sciences. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 241 of 09/03/2016.

The collection is registrered in the international catalogues of periodicals and database **Copernicus** and **Google Scholar**.

Editorial Board:

Academic editor:
Cherkasov V. F. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Assistant of Academic editor:
Savchenko N. S. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Executive Secretary:
Grozan S. V. – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Editorial Board:
Kalinichenko N. A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University
Klim-Klimashevska A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Natural-humanitarian University of Siedlce, Republic of Poland
Crothers G. – Ph. D., Professor of Belfast University of Her Majesty's, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland
Kushnir V. A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University
Radul V. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University
Radul O. S. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University
Rangelova E. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, President of the International Association of professors of Slavonic countries, the Republic of Bulgaria
Rastrygina A. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University
Sadovyi M. I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University
Tkachenko O. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University
Shandruk S. I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University

Published by the resolution of the Academic Council of the Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University
(Protocol № 3 of 25. 09. 2017)
The articles are presented in the author's editing
© Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University, 2017

ЗМІСТ

БІДА Олена Анатоліївна
СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ……10

БИРКА Маріан Філаретович
РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ЕФЕКТИВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ STEM ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....13

ДМИТРУК Лілія Анатоліївна
ОСНОВНІ ВИДИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СТРУКТУРНІ СКЛАДНИКИ ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ……18

КУЗЬМЕНКО Юлія Василівна
НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ІЗ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ В УКРАЇНІ У 1950–2017 РОКИ……24

РІЖНЯК Ренат Ярославович, АКБАШ Катерина Сергіївна, ПАСІЧНИК Наталя Олексіївна
ҐЕНДЕРНА (НЕ-)РІВНІСТЬ У ВЗАЄМОВІДНОСИНАХ ПРАЦІВНИКІВ ФАКУЛЬТЕТУ НА ОСНОВІ АНАЛІЗУ ПОКАЗНИКІВ ПИТОМОГО ПАРИТЕТУ……..30

СКЛОВСЬКИЙ Ігор Зіновійович, СКЛОВСЬКА Олена Іванівна, АКСЬОНОВА Віра Ігорівна
ОБРАЗ ДОН КІХОТА ЗАПОРОЗЬКОГО, ЯК ДУХ В КОНЦЕПЦІЇ КОЛЕКТИВУ ВИДАТНОГО УКРАЇНСЬКОГО ПЕДАГОГА А. С. МАКАРЕНКА.....43

ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович
РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН.....53

ВЕКЛИЧ Віктор Андрійович, КИСЛЕНКО Дмитро Петрович
ІНФОРМАЦІЙНА БЕЗПЕКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЛІЦІЇ ОХОРОНИ……57

ГРИШКО Ольга Іванівна, КЛЕВАКА Леся Петрівна
СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПОЛТАВСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ (перша половина XIX – початок XX століття)……61

ДУДКО Ярослава Вікторівна
ҐЕНЕЗА ПОНЯТТЯ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНОЮ РОБОТОЮ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ УКРАЇНИ ……69

КАРИЧКОВСЬКИЙ Василь Дмитрович
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ……73

КИР'ЯН Тетяна Іванівна
ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ОСВІТИ І СТРУКТУРА МЕДИЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ КІНЦЯ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТЬ ……77

КЛИМЕНКО Юлія Анатоліївна
ПИТАННЯ УКРАЇНІЗАЦІЇ ТА ЕСПЕРАНТИЗАЦІЇ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ (20-ті – початок 30-х років XX століття)……84

КОЗІЦЬКА Оксана Анатоліївна
СИСТЕМА ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНИХ ВПРАВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИКМЕТНИКА В ТРЕТЬОМУ КЛАСІ.....89

КРАВЧУК Оксана Володимирівна
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДО НОВАТОРСЬКИХ ПОШУКІВ УДОСКОНАЛЕННЯ УРОКУ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XX СТ……93

МОЙСЕЄНКО Раїса Миколаївна
АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ.....97

МОКЛЯК Володимир Миколайович
УНІВЕРСИТЕТСЬКИЙ СТАТУТ 1863 Р.: КОМПРОМІС МІЖ ПРОФЕСОРСЬКОЮ КОРПОРАЦІЄЮ ТА ВЛАДОЮ ЧИ УПРОВАДЖЕННЯ РЕАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ……..103

НІКОЛАЄСКУ Інна Олександрівна
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВИКЛАДАЧА СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ЕТАП ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ.....109

ПРИЙМАК Сергій Георгійович
СПЕЦІАЛЬНА ФІЗИЧНА ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ СТУДЕНТІВ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ В ГРУПІ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ З БОКСУ.....113

СИВАК Олена Борисівна
НАБУТТЯ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ В ХОДІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ: БУХГАЛТЕРСЬКИЙ ОБЛІК»……..119

ЧИЧУК Антоніна Петрівна
СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНА ДЕТЕРМІНОВАНІСТЬ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ……123

БАГЛАЙ Оксана Ігорівна
КУЛЬТУРОЗНАВЧИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СФЕРИ ГОСТИННОСТІ……..129

КОВАЛЕНКО Оксана Павлівна
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН.....134

ПЄНОВ Вадим Васильович
РОЗВИТОК ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ (кінець XIX – перша половина XX століття)……139

ПОДІК Іванна Іванівна
СТУДЕНТИ Z: ОСОБЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ……144

СОБОЛЬ Наталія Віталіївна
ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....149

ТАМОЖСЬКА Ірина Володимирівна
РОЛЬ ПРИВАТ-ДОЦЕНТУРИ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОРОБКУ ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ПЕРІОД 1901–1917 рр. (з досвіду медичного факультету)……..154

БІЛИК Олександр Вікторович
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖАХ……161

БІЛОШАПКА Наталія Миколаївна
ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ЯК ПРОВІДНА ІДЕЯ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СВІТУ……167

КОВАЛЬЧУК Ірина Сергіївна
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН……173

ТУПАЛЬСЬКА Галина Олексіївна
ПРИЧИНИ ОРФОГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОПЕРЕДЖЕННЯ І ПОДОЛАННЯ....178

ШУЛЬГА Людмила Миколаївна
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗКРИТТЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ МАЛЮВАННЯ……182

ЯКИМЕНКО Наталія Олегівна
КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ……187

ГУНЬКО Любов Олександрівна
РОЗВИТОК ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ У КНР....193

ДОБРОВОЛЬСЬКА Лідія Вікторівна
ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ ……196

ЖДАНЮК Анна Василівна
СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО ЗАПОБІГАННЯ КОНФЛІКТАМ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ……201

ЗОЛОТОВСЬКА Вікторія Сергіївна
КОМУНІКАТИВНА ПІДГОТОВКА КУРСАНТІВ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ……206

КОРНЮХІНА Анна Валентинівна
СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ РИТМІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ СКРИПАЛЕЙ ПОЧАТКІВЦЕВ……210

КОСТОЛОВИЧ Тетяна Василівна
ЗМІСТОВІ І СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ……213

КРІВШЕНКО Ліна Миколаївна
ЕВРИСТИЧНЕ НАВЧАННЯ: СУТНІСТЬ І ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ……219

САМКО Алла Миколаївна
КРИТЕРІЇ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ НАУКОВОЇ ШКОЛИ С. ГОНЧАРЕНКА……225

СОРОКВАШИН Сергій Володимирович
СТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ОДНА З ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ……230

ФЕСЕНКО Оксана Сергіївна
ІНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН……235

АНОТАЦІЇ*……240*

CONTENTS

BIDA Olena Anatoliivna
NATURE AND STRUCTURE OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS……..10

BYRKA Marian Philaretovych
GUIDELINES FOR EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF STEM EDUCATION IN UKRAINE……..13

DMITRUK Liliya Anatoliïvna
BASIC TYPES OF SPEECH ACTIVITY AS STRUCTURAL CONSTITUENTS OF INTEGRATION OF ACADAMIC AND SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE STUDENTS OF HIGHER PEDAGOGICAL UNIVERSITY……18

KUZMENKO Iuliia Vasilivna
LEARNING WORK TRAINING SPECIALISTS IN UKRAINE DURING 1950–2017 YEARS……..24

RIZHNIAK Renat Yaroslavovich, AKBASH Kateryna Serhiivna, PASICHNYK Natalia Oleksiivna
GENDER (IN)EQUALITY IN THE RELATIONS BETWEEN EMPLOYEES OF THE FACULTY BASED ON AN ANALYSIS OF SPECIFIC PARITET……..30

SKLOVSKY Igor Zinovievych, SKLOVSKA Helen Ivanivna, AKSIONOVA Vira Igorivna
THE IMAGE OF DON KIHOTA ZAPOROZKIY, A SPIRIT IN THE CONCEPT OF A PROMINENT UKRAINIAN TEACHER A. S. MAKARENKA……43

CHERKASOV Volodymyr Fedorovich
DEVELOPMENT OF ARTISTIC-AESTHETIC TASK OF FUTURE FACULTY OF EDUCATIONAL ARTS IN THE PROCESS OF THE STUDY OF PROFESSIONALLY ORIENTED DISCIPLINES……53

VEKLYCH Victor Andreyevich, KYSLENKO Dmytro Petrovych
INFORMATION SECURITY FUTURE PROFESSIONALS OF THE POLICE PROTECTION……57

GRISHKO Olga Ivanivna, KLEVAKA Lesya Petrivna
INCIPIENCE AND DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN POLTAVA PROVINCE (FIRST HALF XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY)……61

DUDKO Yaroslava Victorivna
GENESIS OF CONCEPT OF UPBRINGING WORK MANAGEMENT IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTION OF UKRAINE……69

KARYCHKOVSKYI Vasyl Dmytrovych
PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF MANAGERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION……73

KYRIAN Tetiana Ivanivna
MEDICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE END OF 19 - BEGINNING OF THE 21 CENTURY……77

KLIMENKO Julia Anatoliivna
UESTIONS OF UKRAINIZATION AND ESPERTANTS IN THE HISTORY OF DOMESTIC EDUCATION (20 th – early 30-ies of XX century)……84

KOZICHKA Oksana Anatoliivna
THE SYSTEM OF LEXICAL-STYLISTIC EXERCISES DURING THE STUDY OF THE ADJECTIVE IN THE 3RD GRADE……89

KRAVCHUK Oksana Volodymyrivna
ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL PRE-CONDITIONS FOR INNOVATION SEARCH OF THE WAYS TO IMPROVE A LESSON IN THE FIRST HALF OF XX CENTURY……93

MOISEIENKO Raisa Mykolaiivna
ACTIVATION OF THE COGNITIVE WORK OF FUTURE SPECIALISTS USING THE FACILITIES OF ACTIVE TRAINING METHODS IN THE TERMS OF UNIVERSITY EDUCATION……97

MOKLYAK Volodymyr Mykolayovych
UNIVERSITY STATUTE OF 1863: A COMPROMISE BETWEEN THE PROFESSORIAL CORPORATION AND THE AUTHORITY OR THE INTRODUCTION OF REAL AUTONOMY……103

NIKOLAESKU Inna Aleksandrivna
PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL SELF-REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM'S TEACHER: CONCEPTUAL STAGE OF EXPERIMENTAL WORK……109

PRIYMAK Sergiy Georgijovisch
SPECIAL PHYSICAL WORKING CAPACITY OF STUDENTS ENGAGED IN THE GROUP OF SPORTS AND PEDAGOGICAL IMPROVEMENT IN BOXING……113

SYVAK Olena Borysivna
SPEAKING SKILLS ACQUISITION IN «ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: ACCOUNTING» COURSE……119

CHYCHUK Antonina Petrivna
SOCIAL-ECONOMIC DETERMINATION OF DEVELOPMENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN GREAT BRITAIN……123

BAGLAI Oksana Igorivna
CULTURALLY-ORIENTED APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE HOSPITALITY INDUSTRY EXPERT……129

KOVALENKO Oksana Pavlovna
ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL MODEL OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION IN THE PROCESS OF NATURAL SCIENCES STUDYING……134

PIENOV Vadym Vasylovych
THE DEVELOPMENT OF VALEOLOGICAL EDUCATION IN THE SOUTH OF UKRAINE (late XIX - early XX century)……139

PODIK Ivanna Ivanivna
STUDENTS Z: SPECIFICS AND PROSPECTS……144

SOBOL Natalia Vitaliivna
USAGE OF DIDACTIC GAMES DURING THE PROCESS OF FUTURE MUSIC TEACHERS' ARTISTIC TOLERANCE FORMATION……149

TAMOZHSKA Iryna Volodymyrivna
PRIVAT-DOCENTS ROLE IN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL HERITAGE AT THE KHARKIV UNIVERSITY DURING 1901–1917 (from experience of medical faculty)……154

BILYK Oleksandr Viktorovych
FEATURES OF THE ORGANIZATION OF TEACHING ELECTRICAL ENGINEERING DISCIPLINES IN TECHNICAL COLLEGES……161

BILOSHAPKA Nataliia Mukolaivna
VISUALIZATION AS A WINNING IDEA OF THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION FORMATION OF THE WORLD……167

KOVALCHUK Iryna Sergiivna
MODEL OF FUTURE OFFICERS' PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION BY MEANS OF HUMANITARIAN DISCIPLINES……173

TUPALSKA Galina Oleksiivna
CAUSES SPELLING ERRORS AND WAYS OF THEIR PREVENTION AND OVERCOMING……178

SHULGA Lyudmila Mykolaivna
MODERN APPROACHES TO DISCLOSURE OF THE CREATIVE POTENTIAL OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN ON DISAPPEARANCES……182

YAKYMENKO Natalia Olegivna
CRITERIAS, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE EXPERTS DOCUMENTATION OF DISTANCE EDUCATION……187

HUNKO Liubov Oleksandrivna
DEVELOPMENT OF APPLIED LINGVISTICS IN CHINA……193

DOBROVOL'S'KA Lidiya Viktorivna
PROBLEM OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL DISCOURSE……196

ZHDANYUK Anna Vasylivna
THE STRUCTURE OF THE FUTURE LAWYERS' READINESS FOR THE PREVENTION OF THE CONFLICTS IN THE SPHERE OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY……201

ZOLOTOVSKA Victoriia Serhiivna
CADETS` COMMUNICATIVE TRAINING IN THE HISTORY OF THE MARITIME EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE……206

KORNIUKHINA Anna Valentinovna
SPECIFICITY OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE RHYTHMIC ORGANIZATION OF NOVICE VIOLINISTS……210

KOSTOLOVYCH Tetiana Vasylivna
CONTENT AND STRUCTURAL FEATURES OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCTE OF STUDENTS-PHILOLOGISTS……213

KRIVSHENKO Lina Mykolaivna
HEURISTIC STUDIES: ESSENCE AND SEMANTIC DESCRIPTIONS……219

SAMKO Alla Mykolaivna
SYSTEMATIZATION CRITERIA OF THE DISSERTATION RESEARCHES OF THE S. GONCHARENKO'S SCIENTIFIC SCHOOL……225

SOROKVASHIN Sergiy Volodymyrovych
THE CREATION OF INFORMATIVE AND EDUCATIVE SURRAUNDING AS ONE OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF OPERATION OF THE INFORMATIVE AND THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE EXPERTS IN THE BUILDING INDUSTRY……230

FESENKO Oksana Serhiivna.
INTELLECTUAL AND CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS THE MEANS OF FORMING THE METHODOLOGICAL COMPETENCE FUTURE TEACHERS NATURAL SCIENCE DISCIPLINES……235

ANNOTATIONS*……240*

УДК 378.

БІДА Олена Анатоліївна –
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
e-mail: tetyanna@ukr.net

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Зміни, що постали перед людством у XXI столітті, пов'язані насамперед із глобальною перебудовою економічної, політичної та соціокультурної сфер і потребують постановки принципово нових цілей в усіх сферах суспільного життя. Інтеграція України до загальноєвропейського освітнього простору, кардинальні зміни на ринку праці потребують перегляду традиційних підходів до підготовки фахівців у вищій школі та моніторингу ефективності здійснюваних заходів. У контексті Болонського процесу підвищення якості освіти розглядатися як стратегічна мета вищої школи.

В умовах життєдіяльності сучасного суспільства пред'являються підвищені вимоги до професійних вмінь майбутніх фахівців. Цим пояснюється потреба у науковій і практичній розробці проблем підготовки і розстановки кадрів, що працюють в різних сферах життя. Отже, Україна відкриває широкі перспективи для фахівців різних напрямів, натомість потребує високого рівня професіоналізму фахівця.

Мета статті – розглянути ключові компетентності, що тлумачаться як ті, що дають ключ для розв'язання широкого кола навчальних і життєвих завдань. Проаналізувати сутність та структуру дослідницької компетентності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освіта стикнулася з нелегкою задачею, яка й сьогодні залишається неоднозначною, щодо визначення змісту основних понять компетентнісного підходу, розмежування ключових компетентностей та їхніх компонентів [1].

Варто зупинитися на деяких визначеннях поняття «компетентність», які мають різну акцентуацію. Зокрема, публікаціями ЮНЕСКО поняття «компетентність» трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, що застосовуються у повсякденному житті. Щодо Галузевих стандартів вищої освіти (ГСВО), то відповідно до Методичних рекомендацій з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти компетентнісний підхід «включає знання й розуміння, знання як діяти, знання як бути. Предметна область, в якій індивід добре обізнаний і в якій він проявляє готовність до виконання діяльності» [2].

Зазначимо, що І. Бех вважає недоцільним ототожнювати навчальні здібності (знання й уміння) з відповідними компетентностями. Ці навчальні здобутки необхідно трансформувати у життєві компетентності. Науковець трактує сутність поняття «компетентність» як досвідченість суб'єкта у певній життєвій сфері. Він наполягає, що саме змістовий наголос на досвідченості, а не на обізнаності, поінформованості суб'єкта у певній галузі має бути взятий на концептуальне «озброєння» [3].

Т. Байбара зазначає, що компетентність – це володіння учнем компетенцією, що поєднується з його особистісним ставленням до неї і до предмета діяльності [4]. Узгоджена категорія стала основою для положень Державного стандарту початкової загальної освіти, в якому компетентність формулюється як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [5].

О. Савченко ключові компетентності тлумачаться як ті, що «дають ключ для розв'язання широкого кола навчальних і життєвих завдань, тому формуються на міжпредметній основі» [6], як «спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість ефективно брати участь, діяти у різних життєвих сферах діяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів» [5].

Галузевий стандарт вищої освіти (ГСВО) передбачає розвиток соціально-особистісної складової у системі компетенцій [2], адже тільки професійно й соціально компетентний фахівець може стати безпосереднім «двигуном» якісних змін у суспільстві.

На сучасному етапі традиційний підхід змінюється на компетентнісний підхід, тому розглянемо дослідницьку компетентність, яка є однією з ключових у підготовці фахівців.

Дану проблему розкрито у роботах М. Архіпової, В. Байденка, М. Голованя, В. Константинова, В. Сотник та ін.

М. Головань визначає дослідницьку компетентність як «цілісну, інтегративну якість

© Біда О. А., 2017

особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості і виявляється в готовності і здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, аналізі, прийнятті рішень та оцінці результатів дослідницької діяльності. Причому дослідницька компетентність хоч і є продуктом навчання, але не прямо випливає з нього, а є наслідком саморозвитку особистості того, хто навчається, його особистісного зростання, цілісної самоорганізації і синтезу його пізнавального, діяльнісного і особистісного досвіду» [7, с. 197–198].

Дослідницька компетентність вважається складовою компетентності самовдосконалення особистості. Вона спрямована на засвоєння способів інтелектуального й духовного розвитку людини, як структурний компонент пізнавальної компетентності, яка включає «елементи методологічної, надпредметної, логічної діяльності, способи організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії» [8, с. 55–61].

І. Зимня [9] вважає, що дослідницька компетентність є компонентом «компетентності, що стосується діяльності людини».

М. Шашкіна і А. Багачук розглядають дослідницьку компетентність як «інтегративну характеристику особистості, яка передбачає володіння методологічними знаннями, технологією дослідницької діяльності, а також визнання їх цінності і готовність до їх використання у професійній діяльності» [10, с. 48].

К. Міндєєва розкриває дослідницьку компетентність як «утворену якість особистості, що виражається у оволодінні знаннями, уміннями і способами діяльності для ефективного здійснення дослідницької діяльності і здатності самостійно здобувати нові знання» [11, с. 7].

С. Осипова виділяє такі елементи дослідницької компетентності, які проявляються у наступних здібностях: виділення мети діяльності; визначення предмета, засобів діяльності, реалізація поставлених дій; рефлексія, аналіз результатів діяльності (співвіднесення досягнутих результатів з поставленою метою) [12].

Дослідницька компетентність має структуру, яка включає чотири складові: мотивації і стимулювання діяльності, організації пізнавальної діяльності, координуюча та комунікативна.

Першочерговою проблемою у сучасній педагогіці є проблема *мотивації навчання*, оскільки і процес навчання, і сам результат залежать від зацікавленості того, хто навчається, знурення його у навчальний процес [13].

У дослідженнях М. Гриньової при аналізі дослідницької компетентності розкривається принцип саморегуляційності, який полягає в оволодінні засобами виконання навчальних операцій. Будь-яка зміна умов завдання, зустріч з ускладненням спричиняє включення таких механізмів мислення, які призводять до самостійного розв'язку завдання чи проблеми. М. Гриньова стверджує, що саморегуляція є вищим ступенем діяльності, коли вміння виконувати навчальні операції перетворюється на навички і послідовність їх здійснюється автоматично [14].

Саморегуляція професійної «…діяльності є шляхом вирішення науково-практичного завдання з оптимізації дій у різних ситуаціях, пов'язаних із необхідністю розв'язання нових, незвичних проблем, які не мають однозначних рішень, коли існують різні можливі варіанти дій…» [14] лікаря, серед яких необхідно вибрати найбільш ефективні та доцільні.

Організація пізнавальної діяльності. Цей компонент включає такі рівні: уміння здійснювати пошук необхідної інформації, аналізувати стан проблеми, тезово висловлювати свою думку.

Важливим компонентом дослідницької компетентності майбутніх фахівців є *координуючий,* оскільки він забезпечує управління процесом засвоєння елементів дослідницької діяльності.

Наступним компонентом дослідницької компетентності майбутніх фахівців є *комунікативний,* який включає три рівні: пасивний, активний та інтерактивний.

Психолого-педагогічний аналіз форм, методів і засобів організації та проведення занять у навчальних закладах показує, що традиційні форми, методи, засоби навчання припускають в основному діяльність викладача з передачі інформації [15].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Дослідницька компетентність передбачає вміння співпрацювати, вступати у контакти, легку сумісність, готовність до змін, до самовизначення. Розглядається як інтегративна характеристика особистості, яка передбачає володіння методологічними знаннями, технологією дослідницької діяльності, а також визнання їх цінності і готовність до їх використання у професійній діяльності. Дослідницька компетентність є ключовою, основою для розвитку інших компетентностей, оскільки допомагає людині навчатися протягом

життя, стати конкурентноздатною, успішною у подальшому житті.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1.Зимняя И. А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке: Раздаточный материал для проведения занятий [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – М.: Государственный технологический университет «Московский институт стали и сплавов», 2008. – 54 с. – Режим доступа : http://Portals/0/Download/ Press/2011/Зимняя.doc

2.Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) // Укладачі: В. Л. Гуло, К. М. Левківський, Л. О. Котоловець, Н. І. Тимошенко, В. П. Погребняк, А. В. Гончарова, М. О. Присенко, М. В. Симонова, Н. В. Крошко. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. – 92 с.

3.Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ipv.org.ua/component/ content/article/ 8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html

4.Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичні засади / Укл. О. В. Онопрієнко // Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти: Дайджест 1. – Донецьк : Каштан, 2011. – 98 с.

5.Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти. Постанова Кабінет Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada. gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF

6.Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу // Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти: Дайджест 1 / Укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк: Каштан, 2011. – С. 3–14.

7.Головань М. С. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки / М. С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – № 5 (23). – С. 196–205.

8.Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55–61.

9.Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

10. Шашкина М. Б. Формирование исследовательской компетентности у будущих учителей математики в процессе учебно-познавательной деятельности в педагогическом вузе / Шашкина Мария Борисовна, Багачук Анна Владимировна // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 47–55.

11. Миндеева Е. О. Организация учебно-исследовательской деятельности по географии учащихся профильной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Миндеева Екатерина Олеговна; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – СПб, 2010. – 18 с.

12. Осипова С. И. Развитие исследовательской компетентности одаренных детей [Электронный ресурс] / С. И. Осипова. – ГОУ ВПО «Государственный университет цветных металлов и золота» – Режим доступа: www.fkgpu.ru/conf/17.doc.

13. Асеев В. Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности / В. Г. Асеев. – М., 1976. – 158 с.

14. Гриньова М. В. Саморегуляція: навч.-метод. посіб. / М. В. Гриньова. – Полтава: АСМІ., 2008. – 286 с.

15. Корнеева Л. И. Интерактивные методы обучения / Л. И. Корнеева // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 105–108.

REFERENCES

1.Zimniaya, I. A. (2008). *Edynaya sotsyal'no-professyonal'naya kompetentnost' vupusknyka unyversyteta: ponyatye, podkhodы k formyrovanyyu y otsenke: Razdatochnuy materyal dlya provedenyya zanyatyy [Elektronnuy resurs]*. *[*The uniform social and professional competence of the graduate of the university: concept, approaches to formation and evaluation: Handout for conducting classes [Electronic resource]. Moscow.

2.*Metodychni rekomendatsiyi z rozroblennya skladovykh haluzevykh standartiv vyshchoyi osvity (kompetentnisnyy pidkhid)*. [Guidelines for the development of components industry standards for higher education (competence approach)] (2013). Kyiv.

3.Bekh, I. D. (2012). *Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti [Elektronnyy resurs]*. [Competency Approach in Modern Education [Electronic Resource].

4.Baibara, T. M. (2011). *Kompetentnisnyy pidkhid v pochatkoviy lantsi osvity: teoretychni zasady*. [Competency approach in the initial link of education: theoretical background. Formation of key and subject competences of junior pupils in the educational process: theoretical aspects: Digest 1]. Donetsk.

5.*Pro zatverdzhennya Derzhavnoho standartu pochatkovoyi zahal'noyi osvity. Postanova Kabinet Ministriv Ukrayiny vid 20 kvitnya 2011 r. # 462 [Elektronnyy resurs]*. *[*On Approval of the State Standard of Primary General Education. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 20, 2011 No. 462 [Electronic resource]. – Access mode:

http: //zakon4.rada. gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF

6.Savchenko, O. Ya. (2011). *Yakist' pochatkovoyi osvity: sutnist' i chynnyky vplyvu // Formuvannya klyuchovykh i predmetnykh kompetentnostey molodshykh shkolyariv u navchal'nomu protsesi: teoretychni aspekty.* [The quality of elementary education: the essence and factors of influence. Formation of key and subject competences of junior pupils in the educational process: theoretical aspects: Digest 1] / Uc. O. V. Onoprienko. Donetsk.

7.Golovan, M. S. (2012). *Model' formuvannya doslidnyts'koyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv u protsesi profesiynoyi pidhotovky.* [Model of formation of research competence of future specialists in the process of professional training. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]. Sumy.

8.Khutorskoy, A. V. (2003). *Klyuchevыe kompetentsyy kak komponent lychnostno-oryentyrovannoy paradyhmы obrazovanyya.* [Key Competencies as a Component of the Personally Oriented Education Paradigm].. Moscow.

9.Zimniaya, I. A. (2003). *Klyuchevыe kompetentsyy – novaya paradyhma rezul'tata obrazovanyya. [*Key competences – a new paradigm of the result of education]. Moscow.

10. Shashkina, M. B. (2011). *Formyrovanye yssledovatel'skoy kompetentnosty u budushchykh uchyteley matematyky v protsesse uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosty v pedahohycheskom* vuze. [Formation of research competence in future teachers of mathematics in the process of teaching and cognitive activity in a pedagogical college]. Moscow.

11. Mindeeva, E. O. (2010). *Orhanyzatsyya uchebno-yssledovatel'skoy deyatel'nosty po heohrafyy uchashchykhsya profyl'noy shkolu.* [Organization of educational and research activities on the geography of students in the profile school]. St. Petersburg.

12. Osipova, S. I. *Razvytye yssledovatel'skoy kompetentnosty odarennыkh detey [Эlektronnыy resurs.* [The development of research competence of gifted children [Electronic resource].

13. Aseev, V. G. (1976). *Motyvatsyya uchebnoy deyatel'nosty y formyrovanye lychnosty.* [Motivation of educational activity and the formation of personality]. Moscow.

14. Grinova, M. V. (2008). *Samorehulyatsiya: navch.-metod. posib. [*Self-regulation]. Poltava.

15. Korneyeva, L. I. (2004). *Yntеraktyvnыe metodы obuchenyya .* [Interactive teaching methods]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БІДА Олена Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: підготовка науково-педагогічних кадрів в Україні.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BIDA Olena Anatoliivna – Doctor Ped. Sciences, professor, professor of the department of primary education of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy.

Circle of scientific interests: training of scientific and pedagogical personnel in Ukraine.

Дата надходження рукопису 12. 09. 2017 р.

UDC 37.01+ 37.02

BYRKA Marian Philaretovych –
Doctor of Education, Associated professor
of the Department of pedagogy, psychology
and education management
of In-Service Teacher Training Institute of Chernivtsi region
e-mail: mbyrka@yahoo.com

GUIDELINES FOR EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF STEM EDUCATION IN UKRAINE

Formulation and justification of the relevance of the problem. Information and technological revolution causes the emergence of new occupations in high tech area at the intersection of the most natural sciences and information technologies. The success of such future professionals mainly depends on the profound and deep knowledge in basic high school STEM disciplines, i.e. mathematics, physics, chemistry, biology, and especially informatics that form the scientific worldview of a person. No less importance has the logical and critical thinking as an apparatus which allows a person to gather the relevant and accurate information in the continuously changing world. For that reasons, the problem of implementing the STEM education is very vital for Ukrainian educational system as a part of globalization and integration of Ukraine in European educational community and global job marker.

Analysis of recent research and publications. The problem of implementation of the STEM Education is widely studied in a global scientific and pedagogical community in the works

© Бирка М. Ф., 2017

by R. Bybee, J. Fairweather, H. Gonzalez & J. Kuenzi, H. Kanematsu & D. Barry, M. Mataric & N. Koenig, M. Sanders, P. Williams, etc. In particular, the primer of STEM Education, the practical aspects of using Hands-On Robotics, the requirements to the today technology teacher, the advantages and disadvantages of STEM education, and its perspectives of development till 2020 have been studied.

Instead, in Ukrainian scientific-pedagogical community it is sporadically discovered only by V. Sharko, thus the problem of effective implementation of STEM education in Ukraine remains unexplored, that determines the relevance of our research.

The purpose of the article is to analyze the concept of STEM education, its goal and premises, define the legal framework of STEM education in Ukraine, address the barriers and challenges that should be considered and eliminated for effective implementation, and recommend the principles for successful implementation of STEM initiative in Ukrainian educational institutions.

The main material of the study.

The theoretical background. Basically the term «STEM education» is an acronym that integrates four main approaches and disciplines to education – science, technology, engineering and mathematics. The STEM label firstly was used by National Science Foundation at the end of twentieth century as a concept that refers to any action in STEM fields (R. Bybee) [2].

STEM education is treated «an interdisciplinary approach to learning where rigorous academic concepts are coupled with real-world lessons as students apply science, technology, engineering, and mathematics in contexts that make connections between school, community, work, and the global enterprise enabling the development of STEM literacy and with it the ability to compete in the new economy» (N. Tsupros, R. Kohler, & J. Hallinen) [14].

This concept also has been defined as «a standards-based, meta-discipline residing at the school level where all teachers, especially science, technology, engineering, and mathematics (STEM) teachers, teach an integrated approach to teaching and learning, where discipline-specific content is not divided, but addressed and treated as one lively, fluid study» (R. Brown, J. Brown, K. Reardon & C. Merrill) [1, p. 6].

According to H. Gonzalez and J. Kuenzi STEM education includes educational activities in classroom and afterschool programs in the whole educational system – from pre-school to post-doctorate grade levels [6].

Consequently, the main purpose of STEM education is improving the value of both undergraduate teaching and learning in these disciplines according to main challenges of information society and new economy.

The evidence and promising practices in STEM education related to faculty involved in this reform come from three major premises:

a) Better student learning outcomes in STEM area as main challenge of information society;

b) Higher pedagogical effectiveness of teaching STEM disciplines;

c) Variability of changes of instructional roles of faculty positions in STEM fields [5, p. 3–5].

Another premise is to prepare students to future employment in some high technological areas like robotics and artificial intelligence. In this context, M. Mataric, N. Koenig and D. Feil-Seifer [9] recommend robotics as a superb tool that can be implemented trough hands-on learning in any classes at elementary, middle and high school-level. The authors describe own vision of robotics application in STEM fields in K-12 schools and suggest the materials and tools as well as developed science courses that involve robotics in teaching middle school classes. The material includes lesson plans, freely distributed on the Internet, detailed workbook of robot programming exercises with illustrations and solutions, and the textbook that discovers the key concepts and principles of using robotics in the teaching subject.

However, as R. Bybee [2] has mentioned, in most cases this innovation is treated only as science and mathematics, despite the fact the influence of technology and engineering increasing day by day. Consequently today STEM education should be more oriented to developing students' knowledge, skills and abilities in engineering and using of technologies. Actual topics include: designing engineering processes; discover how it works; how to use technologies; problem solving and innovation etc.

Despite all these positive facts, P. Williams argues that STEM education realization and support is very difficult because school curriculum has a rigid structure resistant to change [15]. Another impediment is staffing implications in secondary and high schools, where each teacher teaches one discipline not as in primary school, where one teacher teaches all subjects to one class, which cause a necessity to provide team teaching in secondary and high schools which requires teacher's training to implement this approach. One more problem is how the STEM subjects could relate to each other in the curriculum and to justify their places [15]. For those reasons, «a focus on STEM integration will not overcome the barriers, and may result in the decimation of technology as a distinct component of the school core curriculum. A STEM orientation, therefore, must be approached with caution» [15, p. 33].

Therefore STEM education can be treated as a presumptive reform model based primarily on in-classroom innovation and the teaching-learning

process in STEM fields as challenges of the 21st century.

The legal framework of STEM education in Ukraine. The legislative basis of STEM education in Ukraine is formed by three main documents: The Law of Ukraine «About the Innovation Activities2 (2002) [8], The Decree of the of Minister of Education and Science of Ukraine «About the Approval of the Procedure of realization of innovative educational activities» (2000) [11], and The Decree of the Minister of Education and Science of Ukraine «About the creation of a working group on implementation of STEM-education in Ukraine» (2016) [10].

The first document defines the legal, economic and organizational principles of state regulation of innovative activities in Ukraine, establishes state forms of incentives and innovative processes aims to support the development of innovative of Ukrainian economy. According to this law the innovations are newly formed (applied) and (or) improved competitive technologies, products or services, and organizational and technical solutions for industrial, administrative, commercial or otherwise, which significantly improves the structure and the quality of production and (or) social services; the innovation activities are the activities aimed at use and commercialization of research results and development and causes the release of new competitive goods and services [8].

The second document determines the procedure of innovative educational activities in the education system. Respectively, the educational innovation is considered as first created, improved education, training, educational, managerial systems, their components, with results significantly improve educational activities. The innovative educational activities are carried out at the national, regional levels and the level of the educational institution. At the national level innovative educational activities involve the following areas: education, training, educational, administrative systems; a basic component of preschool education, invariant component of general secondary education, national component content of vocational education, adult education content, regulatory content of higher (including postgraduate) education; the experimental curricula, textbooks, manuals, developed in the course of the experiment and results to improve education; educational technologies, forms, methods and resources of training, education and education management; scientific and methodical, personnel, logistical and financial support of the educational process in educational institutions; systems, technologies, forms and methods of leadership training, teaching and teaching staff [11].

In accordance to the Decree of the Minister of Education and Science of Ukraine (2016) [10], for the purpose of innovation development of disciplines of natural and mathematical cycle, the research in education, implementation and development of STEM education in Ukraine was created a working group composed by scientific and teaching staff of the Institute of modernization of the content of education, regional In-Service teacher training Institutions, methodical staff of district instructional Institution, and teachers. The main objective of this group is to develop an action plan for implementing STEM agenda in Ukraine.

The barriers and challenges to successful implementation of STEM education in Ukraine.

As every innovation, the implementation of STEM agenda in Ukraine comes across a variety of barriers and challenges.

J. Ejiwale [4] identified ten barriers to successful implementation of STEM initiative in USA that are completely applicable for Ukrainian education system:

1. Poor preparation and shortage in supply of qualified STEM teachers.
2. Lack of investment in teachers professional development.
3. Poor preparation and inspiration of students.
4. Lack of connection with individual learners in a wide variety of ways.
5. Lack of support from the school system.
6. Lack of research collaboration across STEM fields.
7. Poor Content preparation.
8. Poor Content delivery and method of assessment.
9. Poor Condition of laboratory facilities and instructional media.
10. Lack of hands-on training for students [4].

These barriers call a range of challenges to Ukrainian educational system in *methodological*, *management*, and *performers'* aspects. The following describes some of the identified challenges to successful implementation STEM education in Ukraine in relevant aspects.

The ***methodological challenges*** of STEM education implementation consist of:

– The requirement to make explicit the nature of STEM education, its realization and outcomes.

– The request to develop a concept consensus and define strategies to implement STEM reform in Ukrainian education.

– The demand to develop the model of implementation of STEM education that defines the learning objectives, performers roles, curriculum content, traditional and innovative instructional techniques, classroom instruction, student and teacher activities in a classroom or laboratory, resources and results.

– The necessity to elaborate an educational technology for effective realization of STEM

education in Ukraine that will implement the relevant model.

– The need to design an assessment technique and tools that determine student outcomes and perceptions according to defined learning objectives, especially with more complex ones, such as the retention of knowledge over time, the application of knowledge to solve unfamiliar problems, and commitment to lifelong learning.

The ***management challenges*** of STEM education implementation are:

– The demand to develop a detailed instruction plan in single settings, for a course, department, institution, and location. This plan should also include the timing of implementation of all activities and responsible persons.

– The need to operate the STEM pipeline and instruction at each Ukrainian school level – from primary to high school with focus on interaction and interrelation of teaching subjects within and across departments.

– The necessity to elaborate a mechanism of motivation in teaching and learning STEM subjects. This mechanism could increase the interest and self confidence of students in field of study, and attracting them to STEM majors in college or university.

– The requirement to make a regular monitoring to determine the current state of STEM initiative implementation results and possible problems. In case of problems appearance, the relevant activities could make to solve them.

– The request for substantial external funding to develop methodological materials, manage and assess student learning outcomes of STEM education implementation.

The ***performers' challenges*** of STEM education implementation include:

– The requirement to increase public awareness about STEM education could improve the level of understanding of effectiveness and necessity of this innovation in classroom or laboratory.

– The necessity to prepare performers who have not enough necessary knowledge and skills to effective teach STEM subjects.

– The demand to adequate performer compensation to attract and retain high-quality teachers in STEM pipeline.

– The need to encourage STEM performers to provide sufficient information about the course taught, materials, and resources required for its successful implementation. Also they could detail the relevance of STEM initiative to their own professional and classroom activities.

The principles of effective implementation of STEM education in Ukraine. The principles we understand as certain outgoing regulatory requirements for the organization of the educational process which ensure its efficiency and success. They define the content, direction and main output of this process. Therefore principles are defined through the specifically targeted rules, regulations and recommendations. It also should be mentioned that principles are interrelated and determine each other [3, p. 168-170].

Based on this theoretical position, indentified barriers and challenges, our experience, and depending on the key components and stages of the educational process, we recommend *twelve principles* of effective implementation of STEM education in Ukraine:

– The goal and objectives (Practical Purpose and Clarity);

– Student involvement (Personalization, Interaction, and Bottom Line);

– Content forming (Interrelation, Integrity, and Modularity);

– Organization (Hands-on learning, Technologization, Continuity, and Adaptability).

For example, a STEM education program supposed to include as much as possible practical objectives that aim at the development of a students' computer and information technology literacy (*Practical Purpose*), which should be clear and understandable for every student, teacher, and instructor involved in this process (*Clarity*). During classroom and laboratory sessions each student should be involved in a STEM study according to his own needs and abilities (*Personalization*). The students could interact in various forms of activities, from individual to the whole group of students (*Interaction*). Not all of students could achieve the highest level of STEM education and not all of them will be engineers, mathematicians or programmers, but each student should get the minimal knowledge and skills, necessary for a successful professional activities and life in the information society (*Bottom Line*). The content of STEM course should be related with main study disciplines at each school level (*Interrelation*), and could contain integrated (*Integrity*) and self-contained separate independent educational topics (*Modularity*). The STEM education organization could use more practice in learning (*Hands-on Learning*) and relevant education technology (*Technologization*). This process should continue from elementary schools to pre-university colleges (*Continuity*) and could tolerate to changes in education and society (*Adaptability*).

The given principles in a certain way guarantee the successful implementation of STEM initiative and will improve the effectiveness of the whole educational system of Ukraine.

Conclusions and prospects for further research. The STEM education is an interdisciplinary approach that aims at integrated teaching and learning of science, technology, engineering, and mathematics on one live and fluid process to compete education the new economy

reality. The main premise of STEM education is that it is a presumptive reform model that responds to mail challenges of the 21st century and information society.

The legislative framework in the field of STEM education in Ukraine is formed at the primary level and could be developed to many perspective directions.

The successful implementation of STEM initiative in Ukraine encounters several barriers and challenges. To achieve STEM education goal and objectives, we identified and described some methodological, management, and performers' challenges.

We recommend twelve principles of effective implementation of STEM education in Ukraine, depending on the key components and stages of the educational process: The goal and objectives (Practical Purpose and Clarity); Student involvement (Personalization, Interaction, and Bottom Line); Content forming (Interrelation, Integrity, and Modularity); Organization (Hands-on learning, Technologization, Continuity, and Adaptability).

Future possible research will be devoted to describing the above mentioned twelve principles of effective implementation of STEM education in Ukraine and given practical examples for their using in the classroom and online learning.

BIBLIOGRAFY

1. Brown R., Brown J., Reardon K., & Merrill C. Understanding Stem. Current Perceptions // Technology & Engineering Teacher. – 2011. – Vol. 70. – No 6. – P. 5–9.

2. Bybee R. W. Advancing STEM Education: A 2020 Vision // Technology and Engineering Teacher. – Sep 2010. – Vol. 70. – No. 1. P. 30–35.

3. Byrka M. F. The system of professional development of teachers of natural disciplines in postgraduate education. – Dr. dissertation in professional education. – Classic Private University, Zaporizhzhya, Ukraine, 2016. – 438 p.

4. Ejiwale J. Barriers to successful implementation of STEM education // Journal of Education and Learning. – 2013. –Vol.7. – No 2. – P. 63–74.

5. Fairweather J.. Linking Evidence and Promising Practices in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Undergraduate Education. – 2008. [Electronic resource]. – Retrieved from: http://www7.nationalacademies.org/ bose/Fairweather _CommissionedPaper.pdf.

6. Gonzalez H. B., Kuenzi J. J. Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer. – CRS Report for USA Congress. – August 1, 2012. – 34 p.

7. Kanematsu H., Barry D. M. STEM and ICT Education in Intelligent Environments. Intelligent Systems Reference Library. – Vol. 91. – Springer, 2016. – 202 p.

8. Law of Ukraine «Pro innovatsiinu diialnist». Zakon Ukrainy № 40-IV vid 04.07.2002 r. [The Document «About the Innovation Activities». The Law of Ukraine, 40-IV, dated 04 July 2002]. – [Electronic resource]. – Retrieved from: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show.

9. Mataric M.J., Koenig N. & Feil-Seifer D. Materials for Enabling Hands-On Robotics and STEM Education. Refereed Workshop AAAI Spring Symposium on Robots and Robot Venues. – 2007. – [Electronic resource]. – Retrieved from: http://rrl.cse.unr.edu/media/documents/2016/Mataric-2007.

10.MON Ukraine «Pro stvorennia robochoi hrupy z pytan vprovadzhennia STEM-osvity v Ukraini». Nakaz MON Ukrainy №188 vid 29.02.2016 r. [The Document «About the creation of a working group on implementation of STEM-education in Ukraine». The Decree of the Minister of Education and Science of Ukraine, 188, dated 29 February 2016]. – [Electronic resource]. – Retrieved from: http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative.

11.MON Ukraine «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro poriadok zdiisnennia innovatsiinoi osvitnoi diialnosti». Nakaz MON Ukrainy № 522 vid 07.11.2000 r. [The Document «About the Approval of the Procedure of realization of innovative educational activities». The Decree of the of Minister of Education and Science of Ukraine, 522, dated 07 November 2000]. – [Electronic resource]. – Retrieved from: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00.

12.Sanders M. STEM, STEM Education, STEMmania // The Technology Teacher. – December/January 2009. – P. 20–26.

13.Sharko V. D. Naprjamy modernizaciji systemy shkiljnoji osvity v umovakh perekhodu na STEM-navchannja [The directions of modernization of the school education in the transition to STEM-education]. – 2016. – [Electronic resource]. – Retrieved from: http://internet-confer.16mb.com/.

14.Tsupros N., Kohler R., and Hallinen J. STEM education: A project to identify the missing components. Intermediate Unit 1: Center for STEM Education and Leonard Gelfand Center for Service Learning and Outreach. – Carnegie Mellon University, Pennsylvania, 2009. – 32 p.

15.Williams P. J. STEM Education: Proceed with caution // Design and Technology Education: An International Journal. – 2011. – Vol 16. – No. 1. – P. 26–35.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БИРКА Маріан Філаретович – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області.

Наукові інтереси: професійний розвиток

учителів природничо-математичних дисциплін в умовах інформаційного суспільства.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BYRKA Marian Philaretovych – doctor of pedagogical sciences, assistant professor of pedagogy, psychology and theory of education management, Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Circle of scientific interests: professional development of teachers of natural and mathematical sciences in the information society.

Дата надходження рукопису 12. 08 2017 р.

УДК 378.02:37.016

ДМИТРУК Лілія Анатоліївна –
доктор педагогічних наук, кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології
Криворізького державного педагогічного університету
e-mail: Lilia565656@i.ua

ОСНОВНІ ВИДИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СТРУКТУРНІ СКЛАДНИКИ ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Основні види мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо, аудіювання, читання) як структурні складники інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої двяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу є основним підґрунтям підготовки до професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови, підвищення якості якої, в свою чергу, є пріоритетним напрямом розвитку освітньої галузі України в цілому.

Розвиток мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов з психологічної точки зору ґрунтується на теорії мовленнєвої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення процесів мовлення як діяльності дають змогу визначити шляхи та закономірності розвитку мовленнєвих умінь і навичок. Мовленнєву діяльність у психології розглядають Л. Виготський, І. Гальперін, О. Гойхман, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, А. Лурія, А. Маркова, І. Синиця, О. Шахнарович та інші. Мовленнєва діяльність – це процес використання мови для спілкування під час будь-якої іншої діяльності [4]; мовленнєва діяльність являє собою процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою та обумовленого ситуацією спілкування і взаємодії людей між собою [5].

Мета статті – обґрунтування основних видів мовленнєвої діяльності як структурних складників інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу.

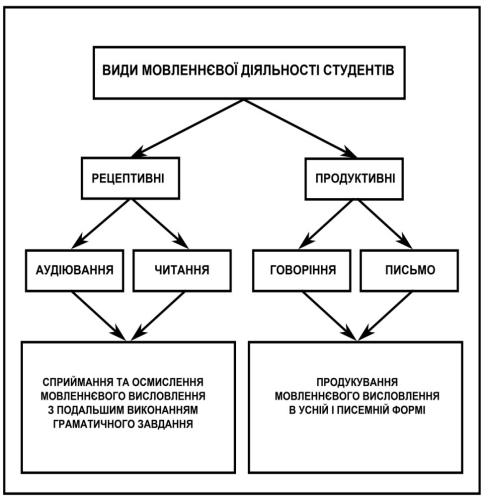
Виклад основного матеріалу дослідження. О. Леонтьєв, порівнюючи мовленнєву діяльність людини з будь-якою іншою діяльністю, визначає такі її риси: 1) потреба, мотив, мета, задум, знання; 2) усебічний аналіз ситуації, у якій має відбутися й відбувається діяльність; 3) прийняття рішення виконувати чи не виконувати діяльність та вибір оптимальних для певної ситуації засобів реалізації діяльності; 4) планування діяльності та передбачення можливого результату; 5) виконання певних дій та операцій; 6) контроль над реалізацією діяльності та її корекція; 7) порівняння результату діяльності з поставленою метою [6]. Таким чином, мовленнєва діяльність являє собою комунікативну сферу життєдіяльності людини. Знання її специфіки, законів, етапів перебігу забезпечують формування та вдосконалення вмінь спілкуватися відповідно до ситуації, поставлених цілей та завдань, що виникають у процесі комунікативних потреб.

І. Зимня [5] визначає низку загальних характеристик мовленнєвої діяльності та всіх її видів: 1) структурна організація, що включає фазову будову й операційну структуру; 2) предметний (психологічний) зміст; 3) єдність внутрішнього та зовнішнього боків; 4) єдність змісту та форми його реалізації; 5) зумовленість мовленнєвої діяльності людини функціонуванням психічних процесів сприймання, уваги, пам’яті, мислення, уяви.

Видами мовленнєвої діяльності визначено говоріння, письмо, аудіювання, читання та розподілено їх на ті, що забезпечують процес продукування (говоріння, письмо), та ті, що забезпечують процес сприймання (слухання, читання) мовленнєвого висловлення. З цих позицій нами виокремлено в структурі мовленнєвої діяльності студентів сформованість чотирьох її видів та віднесено говоріння й письмо до процесу породження мовленнєвого

© Дмитрук Л. А., 2017

висловлення, а слухання й читання – до процесу сприйняття. Продемонструємо це у вигляді малюнка:



(Мал. 1). *Види мовленнєвої діяльності студентів філологічних спеціальностей.*

Майбутнім учителям іноземних мов у професійній мовленнєвій діяльності важливо володіти навичками *рефлексивного* й *нерефлексивного аудіювання*. Нерефлексивне аудіювання вчені характеризують як уміння мовчати під час того, коли говорить співрозмовник [5], тому нерефлексивне аудіювання допускає лише прояви міміки, погляду, жестів. Рефлексивне (немовчазне) аудіювання передбачає слухання й сприйняття через постановку питань, аналіз переказу, відображення почуттів, тому й допускає втручання в мовлення співрозмовника. Від уміння викладача користуватися засобами рефлексивного й нерефлексивного аудіювання значною мірою залежить результат бесіди зі студентами.

Аудіативні вміння визначають успіх студентів у навчанні та повноцінному спілкуванні в повсякденному житті, зокрема й у професійній діяльності. Для майбутніх учителів іноземних мов важливо володіти аудіативними вміннями, оскільки слухати й розуміти почуте – це необхідне вміння під час спілкування.

Психолінгвістичні дослідження доводять, що час, який людина приділяє мовленнєвій діяльності, розподіляється так: слухання – 29,5%, говоріння – 21,5%, письмо – 10% [2, с. 75]. Наведені дані свідчать про те, що аудіювання займає більшість часу. Тому виникає потреба формування у майбутніх учителів іноземних мов більш високого рівня розвитку аудіативних умінь і навичок.

Задля розвитку аудіативних умінь важливо впроваджувати в навчальний процес завдання, що сприяли б розвиткові вмінь цілеспрямовано й вибірково прослуховувати тексти за фахом з подальшим резюме, записом і узагальненням істотних моментів, визначати тему, мету діалогічного або монологічного мовлення; установлювати й підтримувати контакт зі співрозмовниками, не залучаючи, власної продуктивної діяльності.

Для майбутніх учителів іноземних мов особливої значущості набувають розвинені читацькі вміння, оскільки за допомогою читання фахівці отримують значну кількість інформації. *Читання* – рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що полягає в декодуванні графічних символів, тобто в перекладі буквеного коду в мислительні образи, який реалізується в зовнішньому або внутрішньому мовленні. Читання – це один із видів мовленнєвої діяльності, спрямований на вилучення інформації, що міститься в письмовому тексті (мовленнєвому творі) [7].

Мотив читання – спілкування, мета – одержання потрібної інформації. При цьому робота з текстом може мати різні цілі: отримати загальні уявлення про зміст книги (статті); отримати загальні уявлення про коло питань, висвітлених у тексті, шляхи їхнього розв'язання; максимально повно зрозуміти наявну в тексті інформацію. У всіх цих напрямках читання є засобом пізнання будь-якої інформації, досвіду людства, нагромадженого в найрізноманітніших сферах трудової, творчої, соціально-культурної діяльності.

У результаті аналізу спеціальної літератури з'ясовано наявні підходи до класифікації видів читання. О. Андреєв, Л. Хромов виділяють поглиблене, швидке, панорамне, вибіркове читання-перегляд і читання-сканування [1]. С. Фоломкіна визначає такі основні види читання: ознайомлювальне, переглядове, пошукове, вивчальне, читання мовчки [7].

Для нашого дослідження більш доцільною є класифікація С. Фоломкіної, оскільки вона ґрунтується на характері прогнозованого використання здобутої з тексту інформації та зумовленій ним настанові читача на ступінь повноти й точності розуміння тексту, що важливо для читання в професійній діяльності учителів іноземних мов.

Досягнути виразного читання іншомовних текстів можна за допомогою продуктивного самостійного читання не лише художніх творів чи текстів розмовного стилю, а й текстів наукової та науково-публіцистичної літератури. Під час читання майбутній вчитель іноземних мов розвиває спонтанне мислення, удосконалює навички створення усних і писемних висловлювань, збагачує словниковий запас, розвиває логічне мислення та художній смак. Це зумовлює введення в навчальний процес завдань, що передбачають різні види читання

текстів.

Говоріння – продуктивний вид мовленнєвої діяльності, у результаті якого людина висловлює власні думки або ретранслює чужі в усній формі; процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. У говорінні, у мовленні, яке створюється в процесі безпосереднього спілкування, виявляється особистість автора, особливості його мовленнєвої поведінки, специфіка його характеру, рівень інтелектуального розвитку, освіти, культури тощо [3].

Говоріння може бути спрямованим до однієї особи або до необмеженої кількості осіб. Воно передбачає наявність мети та мотиву, що реалізуються в потребі говоріння. Предметом говоріння є думка мовця, а продуктом – висловлення (діалогічне або монологічне) та результат, який виражається вербальною або невербальною реакцією на висловлювання. Процес говоріння реалізується в діалогічній або монологічній формі. Учителі в професійній діяльності активно користуються як монологічним, так і діалогічним мовленням.

С. Ніколаєва справедливо зазначає, що майбутнім учителям іноземних мов необхідно знати особливості діалогу в їхній майбутній професійній діяльності. Дослідницею виокремлено такі комунікативні функції діалогу: 1) запит інформації – повідомлення інформації; 2) пропозиція (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття / неприйняття запропонованого; 3) обмін судженнями / думками / враженнями; 4) взаємопереконання / обґрунтування своєї точки зору. Усі ці комунікативні функції реалізуються в діалогах викладача і студента.

Чинниками продуктивного говоріння в професійній діяльності філолога є мовленнєві вміння й навички вести діалог, з яких варто виділити такі: виявлення обізнаності з обговорюваної теми; досягнення комунікативної мети; дотримання теми спілкування; аргументація висловлених тез; спростування хибних думок співрозмовників; використання правил спілкування, мовленнєвого етикету, реплік для стимулювання підтримання діалогу; дотримання норм літературної мови.

Майбутні фахівці повинні знати також види монологів, їхні стильові різновиди та способи викладу. Дослідниками проблеми монолог розподілено на такі групи: мовлення переконувального призначення, мовлення оцінно-узагальнювального призначення, мовлення спонукально-орієнтувального характеру, мовлення пізнавального характеру, мовлення повідомлювального призначення [8]. На основі цієї класифікації можемо виділити функціональні різновиди монологу в професійній діяльності вчителів іноземних мов. До них віднесемо монолог-переконання, монолог-оцінювання, монолог-спонукання, монолог-повідомлення, а також визначено такі стильові різновиди усного монологічного мовлення: публіцистичний, науковий, інструктивний, інформативний. У професійній діяльності учителів іноземних мов у різних ситуаціях застосовуються всі ці різновиди монологічного мовлення. Публіцистичний різновид охоплює промови на науково-популярні теми, що пропагують здоровий спосіб життя. У науковому різновиді реалізується монологічне мовлення пізнавального призначення. Тлумачення інструкцій здійснюється в інструктивному різновиді мовлення. Монологічне мовлення інформативного характеру використовується під час пояснення теоретичного матеріалу.

Професійна мовленнєва діяльність майбутніх фахівців передбачає розвиток і вдосконалення їхнього писемного мовлення. Студенти-філологи в процесі навчання й професійної діяльності конспектують лекції, літературу за фахом, пишуть статті, готують доповіді, перекладають тексти, захищають проекти за обраною темою, виконують контрольно-модульні роботи.

Ніколаєва С. визнає *писемне мовлення видом* мовленнєвої діяльності, що полягає в кодуванні інформації за допомогою графічних засобів мови; це самостійна цілісна цілеспрямована мовленнєва структура, що забезпечує спілкування за допомогою письмового тексту. У дослідженні ми будемо розмежовувати поняття «письмо» і «писемне мовлення». Погоджуємося з думкою С. Ніколаєвої, що поняття «письмо» охоплює оволодіння графікою та орфографією, а «писемне мовлення» – оволодіння мовленнєвим умінням, специфічний код мовленнєвої діяльності, кодування інформації, з урахуванням графічного способу зв'язку. Оскільки для майбутніх учителів іноземних мов важливе вдосконалення вміння фіксувати сформовані та сформульовані думки, для нашого дослідження більш доцільним є термін «писемне мовлення».

У професійному спілкуванні філолога бувають ситуації різного характеру. У процесі створення мовлення психолінгвісти надають великого значення виникненню мети, яку вони вважають основою мовленнєвої дії. Мету визначають як усвідомлені мотиви дії та окреслюють за схемою: ситуація – потреби – їх усвідомлення – мотиви – визначення мети – мета дії. Тому необхідно ввести до процесу розвитку мовленнєвих умінь і навичок у майбутніх філологів навчальні мовленнєві

ситуації, оскільки розгорнуте орієнтування є необхідною умовою та передумовою породження мовлення, дає змогу навчити студентів орієнтуватися в типовій мовленнєвій ситуації та визначити такі її компоненти: 1) тематичний зміст висловлення; 2) цільову настанову висловлення; 3) стосунки між учасниками спілкування; 4) ставлення того, хто говорить, до змісту висловлювання; 5) підготовленість – спонтанність висловлення [9].

У дослідженні використано типову модель діяльності, обґрунтовану в працях І. Беха, Г. Костюка, Н. Кузьміної, О. Леонтьєва, В. Семиченко, О. Скрипченка та інших психологів, яка містить такі структурні елементи: цілі, мотиви, зразки, суб'єкт-суб'єктні відношення, умови, засоби, результат, корекцію, оцінювання. Кожен із перелічених елементів зазнає впливу трьох груп чинників, до яких віднесено:

– саму природу мовлення, його психологічну сутність, яка проявляє свою специфіку в різних видах діяльності й допомагає майбутньому фахівцеві орієнтуватися в навчально-виховних ситуаціях;

– готовність до спілкування під час виконання педагогічних завдань;

– встановлення через спілкування стосунків і форм взаємодії зі студентами, колегами, керівниками тощо.

Основними показниками іншомовного стилю спілкування, взаємодії у мовленнєвій діяльності викладача і студента є:

– постановка мети та загальних напрямів діяльності;

– конкретизація завдань навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності в кожному окремому випадку;

– визначення мотивів;

– відбір змісту та методів інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів;

– з'ясування оптимальних форм організації та управління (самоуправління) в процесі засвоєння знань, формування культури поведінки;

– сприйняття майбутнім фахівцем ідеї про необхідність та обов'язковість іншомовного спілкування, взаємодії, взаємовпливу;

– визначення засобів корекції учасників навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності.

Іншомовна мовленнєва діяльність студента опосередкована мовою, яку він опановує, її специфічним виявом та законами і закономірностями мовної системи. Якщо процес іншомовного спілкування здійснювати через усвідомлене сприймання різної інформації, розуміння повідомлення задля обміну думками, узгодження окремих дій і діяльності для регулювання й корекції окремих операцій, контролю за результатами, то безпосередньо відбувається результативне спрямування студентів на такі конкретні мовленнєві акти, важливі для індивідуального іншомовного стилю спілкування:

– зв'язок мовлення з мисленням, свідомістю, пам'яттю, чуттєво-емоційними процесами та їх вираженням у слові;

– усвідомлення іншомовної комунікації як структурного компонента особистості, як цілісного акту діяльності взагалі і як окремого компонента життєдіяльності зокрема;

– визначення діяльності у формах внутрішнього і зовнішнього мовлення;

– контроль, оцінювання та самооцінювання.

На експериментальних заняттях із педагогічних та мовознавчих дисциплін з'ясовувалися причини, умови узгодження мовленнєвої діяльності викладача і студента, розкривалися, використовувалися різноманітні види і форми мовлення, усвідомлені й продуковані студентом з урахуванням закономірностей індивідуального іншомовного стилю спілкування. Задля цього нами добирався дидактичний матеріал, який орієнтував студентів на розв'язання визначених завдань, з урахуванням специфіки мовленнєвих ситуацій.

Відповідно до мети нашого наукового пошуку, майбутньому вчителю іноземних мов пропонувалися завдання, якими передбачалося оволодіння теоретичним матеріалом (обсягом знань про мову і мовлення), можливостями розвитку і прояву (реалізації) мовленнєвих умінь та навичок та вироблення індивідуального іншомовного стилю спілкування. Оскільки процес мовлення є складним феноменом, що вимагає постійного, перманентного вдосконалення як внутрішнього, так і зовнішнього його вираження, студентам пропонувалися тренувальні вправи для ефективного опанування основними видами, формами та стилями мовленнєвої діяльності.

Стимулювальний вплив на успіхи навчального процесу, вважаємо, доцільно реалізовувати, спираючись на індивідуальні особливості кожного студента, адже тільки індивідуально-особистісний підхід до навчання, виховання, освіти в поєднанні з колективними і груповими заняттями, здатний забезпечити відповідний рівень професійно-педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

Важливою дидактичною умовою визначаємо використання міждисциплінарних зв'язків у процесі організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів.

Вважаємо, що в розвитку комунікативних

якостей мовлення майбутніх учителів іноземних мов особливої ваги набуває реалізація міжпредметних зв'язків, які в змісті дисциплін вищої школи є епізодичними і безсистемними, оскільки відсутня координованість між навчальними планами і програмами з мовознавчих, педагогічних та інших навчальних дисциплін.

Ефективній організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів значною мірою сприятиме застосування інтеграції предметів професійно зорієнтованого та спеціального циклів підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Міжпредметні зв'язки сприяють підвищенню рівня наукових знань, розвиткові логічного мислення та творчого їх застосування. Пропедевтичне визначення таких зв'язків усуває дублювання у вивченні матеріалу, економить час і загалом підвищує ефективність навчання студентів.

Ми розглядаємо професійне мовлення як найголовнішу професійно зорієнтовану діяльність студентів, а тому розкриємо його детально.

Оволодіння професійним мовленням ґрунтується на достатньо високій мотивації студентів, що є одним із провідних завдань у підготовці майбутніх учителів іноземних мов.

У теоретичний аспект організації активної професійно зорієнтованої мовленнєвої діяльності студентів нами включено висвітлення питань про мету і завдання професійної мовленнєвої підготовки студентів-філологів, культуру мовлення як показник педагогічної майстерності, мовленнєву діяльність як шлях самореалізації, саморегуляції і самовдосконалення, техніку мовлення, особливості усної і писемної форм літературної мови, мовний етикет, критерії мовленнєвої підготовки тощо.

Для здійснення процесу формування професійних мовленнєвих умінь нами взято за робочий варіант таке тлумачення дефініції «професійне мовлення» – багаторівневий комплекс мовленнєвих умінь, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, за наявності емоційної та інтелектуальної взаємодії зі студентами, який реалізується за допомогою різних мовленнєвих засобів і діє за визначеними нормами.

Професійну мовленнєву діяльність майбутнього фахівця розглядаємо як компонент професійно-педагогічної майстерності, що полягає в умінні викладача за допомогою слова, зв'язного мовлення, тексту доступно пояснювати теоретичний матеріал, організовувати студентів на сприймання, запам'ятовування й відтворення виучуваного матеріалу, коригувати й оцінювати рівень знань, умінь і навичок суб'єктів навчальної діяльності. Педагогічний сенс мовленнєвої діяльності вбачаємо і в умінні викладача організовувати позааудиторне життя і діяльність студента, підтримувати зв'язок з носіями іншомовного спілкування. Такий підхід до професійної мовленнєвої діяльності майбутнього вчителя іноземних мов потребує практичної реалізації низки мовленнєвих компонентів: оволодіння знаннями нормативу іноземної мови: оволодіння технікою мовлення; оволодіння закономірностями й особливостями інтонаційного мовлення; оволодіння навичками відкриття унікального «Я» в кожній особистості.

Загальний мовленнєвий розвиток студента визначається якісним рівнем його мовленнєвої діяльності, яка виявляється як у професійній діяльності, так і у процесі самореалізації студента як форми самопрояву, досягнення окресленої мети, осмислення сутності професійної мовленнєвої діяльності. Практична робота, гра, педагогічні ситуації з застосуванням різного характеру спілкування, у яких здійснюється розвиток мовленнєвих умінь студента, є педагогічним стимулом його професійної мовленнєвої діяльності у навчально-пізнавальній та самоосвітній діяльності.

Під час аудиторних занять (лекцій, практичних, семінарських) організовується планове конспектування лекцій, навчання студентів працювати з опорними конспектами, виконання завдань. На практичних заняттях створюються педагогічні умови для проведення дискусій з актуальних проблем сучасної школи, студентського життя, захищається та чи інша позиція. Істотною деталлю є нерозривний зв'язок аудиторних і позааудиторних завдань. Зокрема, в позааудиторний час продовжується пошук варіантів проведення різних суперечок, конструювання різних відповідей. Таким чином, у системі навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності здійснюється закономірний процес переходу студентів від репродуктивної до діяльності пошукової, творчої.

У процесі викладу лекційного матеріалу відводиться час на осмислення проблеми, складання плану, пошуки розв'язання проблеми, формулювання проблеми, висунення гіпотез тощо.

Практичний аспект передбачав вироблення мовленнєвих умінь шляхом виконання системи вправ та формування умінь передкомунікативного орієнтування, умінь встановлювати контакт і спілкуватися; опанування професійної іншомовної лексики; оволодіння технікою мовлення тощо. Для вироблення у студентів точності і лаконічності

висловлювань, усвідомлення і засвоєння ними особливостей іншомовного писемного професійного мовлення проводилася систематична робота з аналізу наукових текстів, фахових джерел. Ефективними виявилися підготовка і проведення фрагментів навчально-тренувальних уроків, виховних заходів, виконання рольових і сюжетних ігор, підготовка і проведення навчальних вистав, дія яких створювала сприятливі умови для саморозкриття і самореалізації особистості, вироблення навичок самопрезентації і самовираження.

Ефективним вважається розв'язання студентами на практичних заняттях пізнавальних завдань, що передбачають порівняння фактів, явищ, пояснення їх причин, зіставлення позицій, створення такої ситуації, у якій студент іде на один-два кроки попереду викладача.

З-поміж колективних форм найбільш ефективними визнані творчі семінари (дається проблема, що містить різні варіанти розв'язання, різні підходи, пропонується література, а студенти повинні виявити самостійність у виборі варіантів, зіставити позиції, аргументувати свою позицію), дискусія з актуальних проблем дидактики, ділові ігри, робота проблемних груп, самостійне опрацювання окремої теми курсу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, забезпечення дидактичних умов організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів сприяє усвідомленому і ґрунтовному засвоєнню теоретичного матеріалу, активізації провідних видів їхньої навчальної діяльності, урізноманітненню форм контролю за результатами її виконання, формуванню стійкої мотивації доціложиттєвої самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців, стимулюванню їх професійного саморозвитку та професійної самоактуалізації.

Основні види мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо, аудіювання, читання) як структурні складники інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої двяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу є основним підґрунтям підготовки до професійної діяльності майбутніх вчителів іноземної мови, підвищення якості якої, в свою чергу, є пріоритетним напрямом розвитку освітньої галузі України в цілому.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / Валентин Иванович Андреев. – Казань: Изд-во Казан. университета, 1988. – 238 с.

2. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика / Валентина Семеновна Безрукова. – Екатеринбург : «Деловая книга», 1996. – 344 с.

3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ-ГЛССА, 2000. – 304 с.

4. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 160 с.

5. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов на Дону: Феникс, 1997. – 480 с.

6. Леонтьев Д. А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 150–158.

7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

8. Норман Б. Ю. Синтаксис речевой деятельности / Б. Ю. Норман. – Минск: Выш. шк., 1978. – 151 с.

9. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності: навч. посіб. / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – Ч. І. – К.: Київський ун-т, 2001. – 217 с.

REFERENCES

1. Andreev, V. I. (1988). *Dialectika vospitaniuya i samovospitaniya tvorcheskoi lichnosti.* [The dialectics of education and self-education of a creative personality].Kazan: Izdatelstvo Kazanskii Universitet.

2. Bezrukova, V. S. (1996). *Pedagogika. Proektivnaya pedagogika*. [Pedagogy. Projective pedagogy]. Ekaterinburg.

3. Galskova, N. D. (2000). *Sovremennaia metodica obucheniya inostrannim iazikam: posobie dlya uchitelya*. [Modern methods of teaching foreign languages: a Handbook for teachers]. Moscow, ARKTI-GLASS.

4. Zhinkin, N. I. (1982). *Rech kak provodnik informacii* [Speech as a conduit of information]. Moscow, Nauka.

5. Zimniaya, I. A. (1997). *Pedogogicheskaya psihologiya: uchebnoe posobie.* [Pedagogical psychology: textbook. allowance]. Rostov na Donu: Phenix.

6. Leontiev, D. A. (1987). *Razvitie idei samoaktualizacii v rabotah A. Maslow.* [The development of the idea of self-actualization in the works of A. Maslow]. Moscow.

7. *Metodica vikladannya inozemnyh mov u serednih navchalnih zakladah: pidruchnik* (2002). [Methods of teaching foreign languages in secondary schools:]. Kyiv.

8. Norman, B. Yu. (1978). *Sintaksis rechevoi deiatelnosti.* [The syntax of speech activity]. Minsk: Vysh. Shk.

9. Semichenko, V. A. (2001). *Psihologichna struktura pedagogichnoi diialnosti: navch. posib.*

[Psychological structure of pedagogical activity: studies. manual.]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДМИТРУК Лілія Анатоліївна – доктор педагогічних наук, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: методика навчання іноземної мови, інтеграція академічної та самостійної діяльності.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DMITRUK Liliya Anatoliïvna – Candidate of Phylology, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of English Philology of the Krivorogical State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: the methodology of teaching a foreign language, the integration of academic and independent students` activities.

Дата надходження рукопису 02. 09. 2017 р.

УДК 378.046-21.68:331.101-051

КУЗЬМЕНКО Юлія Василівна –
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики
викладання природничо-математичних та технологічних дисциплін
Комунального вищого навчального закладу
«Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради
e-mail: geoekonomika@mail.ru

НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ІЗ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ В УКРАЇНІ У 1950–2017 РОКИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Визначення конструктивного досвіду та прогресивних тенденцій є важливою складовою наукових пошуків сучасних дослідників у контексті дослідження об'єктів, що перебувають у розвитку, наприклад, таких як професійна освіта педагогів. Тому цілком закономірно, що останнім часом актуальними стають історико-педагогічні дослідження. Вивчення етапів становлення і розбудови системи освіти в різні історичні періоди дозволяє не тільки узагальнювати конструктивний досвід минулого, а й використовувати його як векторні напрямки розвитку сучасної системи освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти професійного навчання фахівців, зокрема з трудової підготовки, відображені в дослідженнях Т. Антонюка, Ю. Бєлової, В. Безрукової, М. Бондаренко, В. Бондаря, В. Борисова, І. Васильєва, Л. Гриценко, Н. Калініченко, М. Корця, Є. Кулика, М. Лазарєва, Л. Оршанського, М. Піддячого, Г. Терещука, В. Тименка, В. Титаренко, В. Юрженка, М. Чепіль, С. Ящука та ін.

Тенденції розвитку системи освіти вчителів загальнотехнічних дисциплін у радянській Україні досліджували такі вчені, як Б. Бухалов, О. Гедвілло, Ю. Круглов, О. Любар, В. Моляко, Б. Сименач, Д. Сметанін, Л. Стуканов, Д. Тхоржевський, В. Шутяк та ін. Активні пошуки шляхів удосконалення підготовки фахівців з трудової підготовки у пострадянський період відображено в працях О. Коберника, В. Сидоренка, В. Стешенка та ін.

З аналізу останніх досліджень і публікацій можна відзначити, що проблема удосконалення навчального процесу вчителів трудового навчання та технологій потребує подальших наукових розвідок. У цьому контексті своєї актуальності набуває питання аналізу конструктивного досвіду минулого з даної проблеми.

Мета статті полягає у висвітленні організаційних особливостей навчання фахівців із трудової підготовки у 1950–2017 роках в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найсуттєвіші трансформації в системі професійної освіти фахівців з трудової підготовки відбувалися в Україні в другій половині XX – на початку XXI століття. У 50-ті роки потреба в нарощенні кваліфікованих трудових ресурсів призвела до політехнізації освіти; трудовий принцип проголошено було одним із ключових в організації роботи закладів народної освіти; особливу увагу було звернуто на наближення школи до життя; трудова та виробнича підготовка учнів посіли чільне місце в навчально-виховному процесі школи. Тому створення системи професійної освіти фахівців з трудової підготовки стало одним зі стратегічних завдань держави на подальші

© Кузьменко Ю. А., 2017

десятиліття (відкривалися відповідні відділення, факультети, спеціальності та спеціалізації; організовувалося підвищення кваліфікації вчителів-практиків та фахівців із виробничої сфери; розроблялося навчально-методичне забезпечення; зміцнювалася матеріально-технічна база та ін.).

Із розвитком педагогічної думки змінювалися підходи до організації навчального процесу, зокрема оновлювалися спеціальності та вдосконалювалися форми і методи навчання. Цілком логічно, що для різних періодів розвитку системи професійної освіти фахівців з трудової підготовки в Україні притаманні свої підходи, форми і методи навчання.

Періоду становлення (1950–1958 роки) було притаманно розроблення нових навчальних планів і програм відповідно до введення нових комплексних спеціальностей в пединститутах (трудове та виробниче навчання як додаткові спеціальності); розширення навчальних планів технічними дисциплінами та практикумами, посилення орієнтації навчального процесу у бік політехнізації освіти; запровадження виробничої практики. У цей історичний проміжок підготовка майбутніх вчителів даного профілю здійснювалася в педагогічних інститутах у порядку другого профілю за спеціальностями «Фізика», «Математика», «Природознавство» (1950–1954 роки), «Фізика і хімія», «Математика і креслення», «Природознавство» (1955 роки) [3], «Математика, креслення», «Математика, фізика, креслення», «Фізика, основи виробництва, креслення», «Біологія, основи сільськогосподарського виробництва, хімія», «Біологія, хімія, основи сільськогосподарського виробництва» (1956–1958 роки) [4], а в педагогічних училищах за спеціальністю «Викладання в начальних майстернях 5–7 класів» (1954–1958роки) [5].

Характерними цьому періоду були такі форми навчання: лекції (тематична, оглядова, настановча), семінари (тематичні, підсумовуючі), лабораторні та практичні заняття, практика, екскурсії, індивідуальні та групові консультації, практикуми, виробнича і педагогічна практика.

Щодо методів, то при підготовці майбутніх вчителів трудового та виробничого навчання використовувалися такі: лекція, бесіда, розповідь, пояснення, графічні, лабораторні та дослідні роботи, робота з підручником, ілюстрації, демонстрації, вправи, конспектування, реферати, показ, спостереження, тренування, дослідження, конструювання, самостійна робота з підручником, виготовлення наочних посібників й шкільного приладдя, індивідуальна практика водіння.

У період експериментування (1959–1983 роки) відкривалися індустріально-педагогічні факультети в педагогічних інститутах; спостерігалося покращення наукової і політехнічної підготовки вчителів з позицій удосконалення політехнічної та виробничої підготовки, педагогічної майстерності з основ сільського господарства та основ виробництва; здійснювалися активні кроки щодо переходу до навчання у напрямі широкого (подвійного і потрійного) профілю на фізико-математичних та природничих факультетах; створювалися навчальні майстерні, лабораторії, автопарки, агробіостанції для посилення практичної спрямованості навчання.

Перелік спеціальностей, за якими здійснювалося навчання фахівців з трудової підготовки у педагогічних професійних навчальних закладах, у 1959–1983 роках був наступним: в педагогічних інститутах – «Фізика, загальнотехнічні дисципліни», «Загальнотехнічні дисципліни і праця», «Фізика, трудове навчання», «Математика, креслення», «Біологія, хімія, трудове навчання», «Біологія, хімія, основи сільськогосподарського виробництва», «Біологія і основи сільськогосподарського виробництва», «Креслення і малювання» (1959–1965 роки) [6]; «Фізика, технічна механіка», «Фізика, електротехніка», «Математика і креслення», «Малювання і креслення», «Загальнотехнічні дисципліни і фізика», «Біологія, хімія, основи сільськогосподарського виробництва» (1966–1967 роки) [7]; «Загальнотехнічні дисципліни, фізика», «Фізика, електротехніка», «Загальнотехнічні дисципліни і праця», «Математика і креслення», «Креслення і малювання», «Біологія і основи сільськогосподарського виробництва» (1969–1980 роки) [9]; в педучилищах – «Викладання праці у 5–8 класах загальноосвітньої школи (з 1959 року), «Викладання праці і креслення у 4–8 класах загальноосвітньої школи» (з 1977 року) [8].

У цей період ширшим став діапазон форм і методів організації навчального процесу фахівців із трудової підготовки. Назвемо основні: форми – лекції, семінари (тематичні, підсумовуючі, спецсемінари з певної наукової галузі), лабораторні та практичні заняття, педагогічна та виробнича практика, наукові гуртки, науково-практичні конференції, студентські педагогічні читання та круглі столи, екскурсії, навчальна праця, факультативи, спецкурси, спецсемінари, суспільно-корисна та продуктивна робота, виставки робіт студентів,

самостійна робота, держбюджетні та договірні дослідження, конструкторсько-технологічні бюро, курсове та дипломне проектування, індивідуальні та групові консультації; методи – лекція, бесіда, розповідь, пояснення, графічні, лабораторні та дослідні роботи, робота з підручником, ілюстрації, демонстрація технічних моделей та наукових фільмів, відеометод, вправи (лабораторно-практичні та виробничо-трудові), задачі, конспектування, реферати, контрольні та дипломні роботи, показ, спостереження, тренування, дослідження, експеримент, конструювання, навчальна праця, інструктаж, самостійна робота з підручником, виготовлення продукції для шкіл і виробництв, наочних посібників та навчального устаткування, індивідуальна практика водіння, керівництво гуртком або шкільною секцією, робота в літньому таборі.

Період інтенсифікації (1983–1990 роках) вирізнявся такими змінами у підходах до навчання фахівців із трудової підготовки: здійснення підготовки фахівців широкого профілю у вищій школі; оновлення навчальних планів в контексті профорієнтації; глибокого знання науково-технічних, еколого-політехнічних та економічних основ виробництва та методики трудового навчання в класах старшої школи на професійній основі; уведення низки навчальних курсів, спецсемінарів, факультативів, які б відповідали різним виробничим функціям і завданням учителя трудового навчання; написання навчальних підручників і посібників з урахуванням методичних особливостей роботи вчителя трудового навчання; упровадження у освітній процес гурткової роботи, що пов'язана із вивченням народних ремесел, декоративно-прикладного мистецтва та художнього дизайну.

Певних змін зазнали і спеціальності в педагогічних ВНЗ. Так у 1984–1988 роках готували фахівців із трудової підготовки за спеціальностями «Креслення, образотворче мистецтво, праця», «Біологія і основи сільськогосподарського виробництва», «Загальнотехнічні дисципліни і праця» (технічна праця / обслуговуюча праця), «Загальнотехнічні дисципліни з додатковою спеціальністю» (фізика, механізація сільського господарства, профорієнтація, інформатика і розрахункова техніка, біологія і основи сільськогосподарського виробництва), а у 1989–1990 роках – «Загальнотехнічні дисципліни і праця», «Креслення, образотворче мистецтво, праця», «Праця з додатковою спеціальністю» (фізика, механізація сільського господарства, автосправа, технічна творчість учнів, професійне навчання, інформатика і розрахункова техніка), «Трудове навчання» спеціалізація технічна або обслуговуюча праця; «Хімія, обслуговуюча праця», «Біологія і основи сільськогосподарського виробництва» [1]. У педагогічних училищах в цей час продовжували готувати за двома спеціальностями: «Викладання праці у 5–8 класах загальноосвітньої школи» (обслуговуюча або технічна праця) та «Викладання праці і креслення у 4–8 класах загальноосвітньої школи».

Широкого розповсюдження набули у 1984–1990 роки такі форми і методи навчання: форми – лекції, семінари, практика, лабораторні та практичні заняття, педагогічна та виробнича практика, курсові та дипломні роботи, наукові гуртки, консультування, студентські клуби за інтересами, науково-практичні конференції, круглі столи та конкурси, педагогічні читання, екскурсії, навчальна праця, факультативи, спецкурси, спецсемінари, суспільно-корисна праця, самостійна аудиторна та позааудиторна робота, виставки досягнень студентів, центри науково-технічної творчості, наукова робота, симпозіуми, огляди/конкурси наукових та навчально-дослідних робіт студентів; методи – лекція, бесіди, проблемний виклад, семінари (тематичні, підсумовуючі, спеціальні семінари з певної наукової галузі, просемінари), лабораторні та практичні роботи, вправи, конспектування, виробнича та педагогічна практика, пояснення, розповідь, демонстрації, ілюстрації, самостійне спостереження, експеримент, робота з науково-методичною літературою, дипломні та курсові роботи, евристичні бесіди, доповідь, індивідуальна практика водіння, моделювання уроків праці, рецензування та обговорення рефератів, експериментальні дослідження, виготовлення наочних посібників і навчальних моделей, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, написання наукових статей.

У період модернізації (1991–2017 роки) зміни відбувалися в контексті розбудови і становлення національного освітнього простору, зокрема і в системі педагогічної професійної освіти фахівців із трудової підготовки. Назвемо основні: упровадження концепції національного виховання та ступеневої освіти у ВНЗ; зміна підходів у системі професійно-педагогічної освіти щодо підготовки педагогів-практиків та переорієнтація ВНЗ на підготовку вчителя технологій у контексті виконання змісту освітньої галузі «Технологія» Державного стандарту базової і повної середньої освіти; побудова навчально-виховного процесу на національних цінностях; упровадження

проектно-технологічної освіти та ІКТ в навчальний процес.

Підготовка молодших спеціалістів означеного профілю здійснювалася в педагогічних училищах і коледжах за спеціальностями Педагогіка і методика середньої освіти «Трудове навчання», «Образотворче навчання та художня праця», «Майстер виробничого навчання» [10]. У педагогічних інститутах та університетах готували спеціалістів, бакалаврів, магістрів за напрямами: Педагогіка і методика середньої освіти «Трудове навчання» (спеціалізація: технічна праця, обслуговуюча праця, механізація сільського господарства, автосправа, декоративно-прикладна та технічна творчість, швейна справа, основи підприємництва, електрорадіотехніка, креслення, деревообробка, металообробка) (1991–2004 роки) [2, с. 4].; «Технологічна освіта» зі спеціальностей: технічна праця, обслуговуюча праця, інформатика, автосправа, технічна та комп'ютерна графіка, конструювання та моделювання одягу, професійна освіта, автосправа (2004–2017 роки).

У період модернізації поряд з традиційними уводилися й нові форми і методи навчання. Зокрема це такі форми: лекції (тематична, оглядова, настановча, бінарна, лекція-візуалізація та ін.), семінари (тематичні, підсумовуючі, спеціальні семінари з певної наукової галузі, просемінари), лабораторні, практичні заняття, наукові гуртки, педагогічна та виробнича практика, факультативи, спецкурси, спецсемінари, курсове і дипломне проектування, студентські об'єднання, науково-практичні конференції, круглі столи та конкурси, педагогічні читання, екскурсії, навчальна праця, самостійна аудиторна та позааудиторна робота, виставки досягнень студентів, тижні педагогічної майстерності, студентські олімпіади, проектна, наукова та експериментально-дослідна діяльність, співпраця з міжнародними організаціями і науковими центрами, дистанційна форма навчання, вебінари, он-лайн конференції, тьютерство, сенситивні та комунікаційні тренінги, дебати, дослідницько-творчі проекти, інформаційно-практико-орієнтовні проекти, міжнародні та всеукраїнські професійно-орієнтовані проекти, майстер-класи народних умільців, дизайнерів та учителів-новаторів, стажування, обмін викладачами та студентами в академічній площині різних країн, конкурси наукових робіт студентів; методи: лекція, бесіда, розповідь, пояснення, дискусія, вправи, задачі, лабораторні та практичні роботи, ілюстрації, демонстрації, робота з науково-методичною літературою, реферати, конспектування, доповідь, самостійна робота з навчальною літературою, консультування, контрольні, курсові та дипломні роботи, моделювання уроків праці, виробнича та педагогічна практика, інструктаж, виготовлення роздаткового навчального матеріалу, дидактичні, ділові, творчі ігри, інтерактивні методи, виконання упереджувальних завдань, наукові статті, імітаційні (ігрові) методи, відеометод, тестовий комп'ютерний контроль, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, написання наукових статей.

Як доводить проведений аналіз у 1950–2017 роках форми і методи навчання постійно оновлювалися. Окрім традиційних форм і методів, поступово почали використовувати й інноваційні, що базуються на суб'єкт-суб'єктному підході до навчання, спрямовані на розвиток творчих здібностей особистості, передбачають застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, орієнтовані на співпрацю з представниками інших країн.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Підбиваючи підсумки, зауважимо, що кожний період розвитку системи професійної освіти фахівців із трудової підготовки в Україні (становлення (1950–1958 роки), експериментування (1959–1983 роки), інтенсифікації (1984–1990 роки), модернізації (1991–2017 роки)) вирізнявся своїми особливими підходами до організації навчального процесу фахівців із трудової підготовки. Обумовлено це в першу чергу суспільно-політичними, соціально-економічними, культурно-освітніми й інформаційно-технологічними детермінантами.

Подальші дослідження проблеми передбачають характеристику науково-методичного забезпечення освітнього процесу відповідно до навчання фахівців із трудової підготовки на засадах проектно-технологічної діяльності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Про стан і заходи щодо поліпшення підготовки вчителів загальнотехнічних дисциплін та праці в педагогічних інститутах республіки в світлі рішень квітневого (1984 р.) Пленуму ЦК КПРС: рішення колегії Міністерства Освіти УРСР від 27.11.1985 р. протокол № 11/115 // Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1986 – № 3. – С. 5–8.

2. Тхоржевський Д. О. Про ступеневу підготовку вчителя трудового навчання / Дмитро Тхоржерський // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1998. – № 2 (8). – С. 2–5.

3. Центральний державний архів вищих органів України та управління України, м. Київ, Ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15 Спр. 1657. Навчальні плани педагогічних інститутів на 1955 рік. – 264 арк.

4. Центральний державний архів вищих органів України та управління України, м. Київ, Ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15 Спр. 2081. Доповідні записки управління Ради міністрів УРСР та ЦККП України з питань роботи педагогічних вузів республіки, 1 квітня 1957 року – 18 травня 1957 року. – 47 арк.

5. Центральний державний архів вищих органів України та управління України, м. Київ, Ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15 Спр. 2294. Накази Міністра вищої освіти СРСР з питань роботи педагогічних вузів, 8 січня 1958 року – 10 жовтня 1958 року. – 103 арк.

6. Центральний державний архів вищих органів України та управління України, м. Київ, Ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15 Спр. 2295. Доповідні записки управління до Ради Міністрів УРСР та ЦККП України з питань роботи педагогічних вузів, 15 січня 1958 року – 8 вересня 1958 року. – 72 арк.

7. Центральний державний архів вищих органів України та управління України, м. Київ, Ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15 Спр. 6659. Зведений звіт педагогічних інститутів на початок 1967–1968 н/року, Ф – 3-НК. – 65 арк.

8. Центральний державний архів вищих органів України та управління України, м. Київ, Ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15 Спр. 8474. Зведений статистичний звіт педагогічних училищ на початок 1971–1972 н/року, Ф – 2-НК.– 51 арк.

9. Центральний державний архів вищих органів України та управління України, м. Київ, Ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 15 Спр. 8609. Зведені статистичні звіти педагогічних інститутів на початок 1972–1973 н/року. Форма № 3-НК. – 39 арк.

10. Центральний державний архів вищих органів України та управління України, м. Київ, Ф. 166 Документи міжвідомчих установ, оп. 18 Спр. 312. Звіти педагогічних училищ на початок 1999 – 2000 навчального року, Ф – 2-НК. – 56 арк.

REFERENCES

1. *Pro stan i zaxody` shhodo polipshennya pidgotovky` vchy`teliv zagal`notexnichny`x dy`scy`plin ta praci v pedagogichny`x insty`tutax respubliky` v svitli rishen` kvitnevogo (1984 r.) Plenumu CzK KPRS: rishennya kolegiyi Ministerstva Osvity` URSR vid 27.11.1985 r. protokol № 11/115 // Zbirny`k nakaziv i rozporyadzhen` Ministerstva osvity` Ukrayins`koyi RSR. – 1986. – № 3. – S. 5–8.* [On the status and measures to improve the training of teachers of General technical disciplines and work at the pedagogical institutes of the country in light of the decisions of the April (1984) Plenum of the CPSU Central Committee: the decision of the Collegium of the Ministry of Education of the USSR dated 27.11.1985, Protocol No. 11/115 // Collection of orders and instructions of the Ministry of education of the Ukrainian SSR].

2. Txorzhevs`ky`j, D. O. (1998). *Pro stupenevu pidgotovku vchy`telya trudovogo navchannya* . [About the preparation of teachers of career education]. Kyiv.

3. *Central`ny`j derzhavny`j arxiv vy`shhy`x organiv Ukrayiny` ta upravlinnya Ukrayiny`, m. Ky`yiv, F. 166 Dokumenty` mizhvidomchy`x ustanov, op. 15 Spr. 1657. Navchal`ni plany` pedagogichny`x insty`tutiv na 1955 rik. – 264 ark*. [Central state archive of Supreme bodies of Ukraine and administration of Ukraine, Kyiv, F. 166 Documents of the inter-Ministerial institutions, op. 15 SPR. 1657. The curricula of pedagogical institutions in 1955]. Kyiv.

4. *Central`ny`j derzhavny`j arxiv vy`shhy`x organiv Ukrayiny` ta upravlinnya Ukrayiny`, m. Ky`yiv, F. 166 Dokumenty` mizhvidomchy`x ustanov, op. 15 Spr. 2081. Dopovidni zapy`sky` upravlinnya Rady` ministriv URSR ta CzKKP Ukrayiny` z py`tan` roboty` pedagogichny`x vuziv respubliky`, 1 kvitnya 1957 roku – 18 travnya 1957 roku. – 47 ark.* [Central state archive of Supreme bodies of Ukraine and administration of Ukraine, Kyiv, F. 166 Documents of the inter-Ministerial institutions, op. 15 SPR. 2081. Memoranda of the office of the Council of Ministers of the USSR and of the Communist party of Ukraine on the work of the pedagogical higher education institutions of the Republic, 1 April 1957 – may 18, 1957.]. Kyiv.

5. *Central`ny`j derzhavny`j arxiv vy`shhy`x organiv Ukrayiny` ta upravlinnya Ukrayiny`, m. Ky`yiv, F. 166 Dokumenty` mizhvidomchy`x ustanov, op. 15 Spr. 2294. Nakazy` Ministra vy`shhoyi osvity` SRSR z py`tan` roboty` pedagogichny`x vuziv, 8 sichnya 1958 roku – 10 zhovtnya 1958 roku. – 103 ark*. [Central state archive of Supreme bodies of Ukraine and administration of Ukraine, Kyiv, F. 166 Documents of the inter-Ministerial institutions, op. 15 SPR. 2294. Orders of the Minister of higher education of the USSR on the work of the pedagogical higher education institutions, 8 January 1958 – 10 Oct 1958.]. Kyiv.

6. *Central`ny`j derzhavny`j arxiv vy`shhy`x organiv Ukrayiny` ta upravlinnya Ukrayiny`, m. Ky`yiv, F. 166 Dokumenty` mizhvidomchy`x ustanov, op. 15 Spr. 2295. Dopovidni zapy`sky` upravlinnya do Rady` Ministriv URSR ta CzKKP Ukrayiny` z py`tan` roboty` pedagogichny`x vuziv, 15 sichnya 1958 roku – 8 veresnya 1958 roku. – 72 ark.* [Central state archive of Supreme bodies of Ukraine and administration of Ukraine, Kyiv, F. 166 Documents of the inter-

Ministerial institutions, op. 15 SPR. 2295. Memoranda of the office in the Council of Ministers of the USSR and of the Communist party of Ukraine on the work of the pedagogical higher education institutions, 15 January 1958 – 8 Sep 1958]. Kyiv.

7. *Central`ny`j derzhavny`j arxiv vy`shhy`x organiv Ukrayiny` ta upravlinnya Ukrayiny`, m. Ky`yiv, F. 166 Dokumenty` mizhvidomchy`x ustanov, op. 15 Spr. 6659. Zvedeny`j zvit pedagogichny`x insty`tutiv na pochatok 1967–1968 n/roku, F – 3-NK. – 65 ark.* [Central state archive of Supreme bodies of Ukraine and administration of Ukraine, Kyiv, F. 166 Documents of the inter-Ministerial institutions, op. 15 SPR. 6659. Summary report of the teacher training institutes at the beginning of the 1967–1968 n/year, f – 3-NK.]. Kyiv.

8. *Central`ny`j derzhavny`j arxiv vy`shhy`x organiv Ukrayiny` ta upravlinnya Ukrayiny`, m. Ky`yiv, F. 166 Dokumenty` mizhvidomchy`x ustanov, op. 15 Spr. 8474. Zvedeny`j staty`sty`chny`j zvit pedagogichny`x uchy`ly`shh na pochatok 1971–1972 n/roku, F – 2-NK.– 51 ark.* [Central state archive of Supreme bodies of Ukraine and administration of Ukraine, Kyiv, F. 166 Documents of the inter-Ministerial institutions, op. 15 SPR. 8474. Consolidated statistical report teacher training colleges at the beginning of the 1971–1972 n/year, f – 2-NK]. Kyiv.

9. *Central`ny`j derzhavny`j arxiv vy`shhy`x organiv Ukrayiny` ta upravlinnya Ukrayiny`, m. Ky`yiv, F. 166 Dokumenty` mizhvidomchy`x ustanov, op. 15 Spr. 8609. Zvedeni staty`sty`chni zvity` pedagogichny`x insty`tutiv na pochatok 1972–1973 n/roku. Forma № 3-NK. – 39 ark.* [Central state archive of Supreme bodies of Ukraine and administration of Ukraine, Kyiv, F. 166 Documents of the inter-Ministerial institutions, op. 15 SPR. 8609. Summary statistics reports of pedagogical institutes at the beginning of the 1972–1973 n/year. Form 3-NK]. Kyiv.

10. *Central`ny`j derzhavny`j arxiv vy`shhy`x organiv Ukrayiny` ta upravlinnya Ukrayiny`, m. Ky`yiv, F. 166 Dokumenty` mizhvidomchy`x ustanov, op. 18 Spr. 312. Zvity` pedagogichny`x uchy`ly`shh na pochatok 1999–2000 navchal`nogo roku, F – 2-NK. – 56 ark.* [Central state archive of Supreme bodies of Ukraine and administration of Ukraine, Kyiv, F. 166 Documents of the inter-Ministerial institutions, op. 18 SPR. 312. Records of the teacher training colleges at the beginning of the 1999–2000 academic year, f – 2-NK]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КУЗЬМЕНКО Юлія Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти, доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних та технологічних дисциплін Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

Наукові інтереси: нарощення людського капіталу в Україні, історико-педагогічні аспекти розвитку та становлення національної системи освіти, трудова підготовка учнівської та студентської молоді на теренах України в історичній ретроспективі.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KUZMENKO Yulia Vasilievna – doctor of pedagogical Sciences, Professor, corresponding member of International Academy of Sciences of pedagogical education, docent of Department of theory and methodology of teaching natural-mathematical and technological disciplines and Communal higher educational establishment «Kherson Academy of continuing education» of Kherson regional Council.

Circle of scientific interests: human capital development in Ukraine, historical and pedagogical aspects of the development and establishment of a national system of education, labour training of student youth in Ukraine in historical retrospective.

Дата надходження рукопису 05. 09. 2017 р.

УДК 316.454.54:311.14/303.423

РІЖНЯК Ренат Ярославович –
доктор історичних наук, професор, професор кафедри математики
e-mail: rizhniak@gmail.com
Центральноукраїнський державний педагогічний
університет ім. В. Винниченка, м. Кропивницький
АКБАШ Катерина Сергіївна –
кандидат фізико-математичних наук, старший викладач
кафедри прикладної математики, статистики та економіки
e-mail: k_m_s_kirovograd@mail.ru
ПАСІЧНИК Наталя Олексіївна –
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри прикладної математики, статистики та економіки
e-mail: pasichnyk1809@gmail.com

ҐЕНДЕРНА (НЕ-)РІВНІСТЬ У ВЗАЄМОВІДНОСИНАХ ПРАЦІВНИКІВ ФАКУЛЬТЕТУ НА ОСНОВІ АНАЛІЗУ ПОКАЗНИКІВ ПИТОМОГО ПАРИТЕТУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний рівень розвитку ґендерних досліджень у світі та в Україні дозволяє говорити про ґендерний підхід як про особливий теоретичний напрям у соціальних науках, який орієнтований на формування і ствердження політики рівних, незалежних від статі можливостей самореалізації людини в різних сферах суспільного життя. Врахування ґендерного фактору у сфері освіти стає актуальною проблемою, що вимагає і теоретичного, і практичного розв'язання. Під реалізацією ґендерного підходу у сфері вищої освіти ми будемо розуміти узгоджені дії, які направлені на досягнення фактичної ґендерної рівності і визначають ґендерно чутливі цілі, задачі, принципи та пріоритети освітньої та виховної політики вищого навчального закладу на певний період його розвитку. Робочим інструментом реалізації ґендерного підходу є ґендерний аналіз – організований акт щодо дослідження та вивчення відмінностей у потребах, умовах, доступу до ресурсів, перспективах розвитку, особливостях участі, нагородженні, преміюванні, оплаті праці з точки зору ґендерної рівності учасників навчально-виховного процесу. Мета проведення ґендерного аналізу – виявлення рівня ґендерної чутливості освітньо-виховного процесу, що досягається розв'язанням з поміж інших задач вивченням особистісних, ціннісно-змістовних, організаційних, навчальних, наукових та виховних орієнтацій учасників навчально-виховного процесу з урахуванням ґендерних аспектів. Для розв'язання цієї задачі нами використовувалося анкетування учасників навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Коротко охарактеризуємо основні досягнення українських авторів, які розглядали різноманітні сторони ґендерного аналізу. Проблему ґендерного аналізу в дисциплінах соціально-гуманітарного циклу досліджувала Л. Малес [6]. Дослідниця приходить до висновку, що приписування ґендерних ролей відбувається на етапі професійної і освітньої орієнтації, а потім наукової сегрегації у спеціалізації. С. Вихор розкрила зміст ґендерного аналізу освітніх документів для середньої школи, який, на думку автора, легко можна використати для аналізу документації і школи вищої [3, с. 36]. О. Плахотнік обґрунтувала позицію, що ґендерна стратифікація вчительської професії відноситься до однієї із сторін прихованого курикулуму [9, с. 315]. І. Кльоцина у контексті з'ясування сутності проблеми застосування ґендерного підходу пропонує розглядати стосунки між статтями на чотирьох основних рівнях: макросоціальному (групи чоловіків та жінок – суспільство), мезорівні (група чоловіків – група жінок), мікрорівні (особистість – особистість, між представниками різної статі), внутрішньоособистому рівні («Я» як представник ґендерної групи) [5, 2004]. А. Олійник провела експертизу конституційного законодавства України [8, 2001]. Авторка стверджує, що конституційний принцип рівності прав і можливостей жінки та чоловіка де-юре визнане і закріплене, а де-факто проблема ґендерної рівності не стала пріоритетним напрямком внутрішньої політики України [8, с. 74]. В [1, с. 59–64] групою дослідників (С. Бабенко, Л. Малес, О. Харченко, Т. Червінська) вивчалася проблема ґендерної рівності в соціологічній освіті та особливості ґендерно упередженого ставлення в освітньому процесі та на ринку праці. У праці [10] Н. Світайло., Ю. Савельєва, О. Давліканова узагальнили теоретичні розробки та початковий досвід впровадження

© Ріжняк Р.Я., Акбаш К.С., Пасічник Н.О., 2017

ґендерного аудиту в українських університетах. Нарешті, Т. Марценюк проаналізувала можливості реалізації принципу ґендерної рівності і недискримінації у процедурах аналізу політики і документів організацій [7]. Втім, у жодному з перелічених досліджень не використовується методика визначення показників розподілу характерних ознак у ґендерних групах, яка дає можливість застосувати спосіб визначення ступеня якісного розподілу домінант серед груп чоловічої та жіночої статі, використавши при цьому поняття питомого паритету та питомої асиметрії.

Мета статті. Мета дослідження – виявити рівень розуміння різними статями учасників навчально-виховного процесу соціальної обумовленості різноманіття та специфіки ґендерних ролей, що приписуються чоловікам та жінкам, у результаті проведення аналізу результатів анкетування науково-педагогічних працівників та обслуговуючого персоналу фізико-математичного факультету Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (далі у тексті – Підрозділ). Мета буде досягнута в результаті розв'язання таких завдань: а) проведення анкетування та формування бінарних матриць відповідей учасників; б) побудова та статистичний аналіз таблиць спряженості для кількісного аналізу результатів анкетування; в) проведення якісного аналізу статистичних даних анкетування.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні ми використаємо коефіцієнт ґендерної питомої ваги (далі в тексті – КГПВ), який будемо визначати як відношення частки жінок від їх загального числа у відповідній групі до частки чоловіків (також, від їх загального числа у групі) за заданим полем аналізу. Цей коефіцієнт буде характеризувати, у скільки разів частка жінок, що володіє певною характерною ознакою (домінантою) більша/менша від відповідної частки чоловіків. Таким чином, коефіцієнт ґендерної питомої ваги є якісною мірою відношення розподілу характерних ознак (домінант) у ґендерних групах. Отже, випадки, коли КГПВ буде рівним 1, будемо називати питомим паритетом, а коли КГПВ відмінний від 1 – питомою асиметрією.

Ґендерним аналізом Підрозділу були охоплені 5 кафедр: кафедра фізики та методики її викладання (далі в тексті – кафедра фізики та МНФ), кафедра математики, кафедра прикладної математики, статистики та економіки (далі в тексті – кафедра ПМСЕ), кафедра інформатики та кафедра теорії та методики технологічної підготовки, охорони праці та безпеки життєдіяльності (далі в тексті – кафедра ТМТПОПБЖ) (64 науково-педагогічних працівники, а також 29 співробітників, що представляють обслуговуючий та технічний персонал).

Перші три питання анкети були запропоновані з метою ідентифікації учасників анкетування за віком, статтю та складом працівників. Враховуючи той факт, що анкетування проводилося окремо на кожній з кафедр факультету, то нами була врахована ідентифікація учасників анкетування за кафедрами. Питання 4–14 були включені для визначення рівня розуміння різними статями учасників анкетування соціальної обумовленості різноманіття та специфіки ґендерних ролей, що приписуються чоловікам та жінкам. З метою виявлення ґендерних даних про ціннісно-смислові організаційні, навчальні, наукові та виховні орієнтації учасників анкетування були запропоновані питання 15–28.

Загалом в анкетуванні взяли участь 91 особа, з них 51 жінка (56 % від загальної кількості опитаних) та 40 чоловіків (44 %). Серед учасників анкетування 33 особи (більше 36 %) були віком до 35 років (у тому числі 19 жінок), 47 осіб (більше 51 %) – віком від 35 до 60 років (з них 32 жінки) та 11 осіб (трохи більше 12 %) – віком понад 60 років (лише чоловіки). За складом працівників учасники анкетування розділилися так: 62 особи (більше 68 %) науково-педагогічного складу (у тому числі 32 жінки) та 29 осіб (майже 32 %), що представляли навчально-допоміжний персонал (з них 19 жінок). Нарешті, за структурними підрозділами обсяг анкетування виглядав так: кафедра інформатики – 20 осіб (майже 22 % від загальної кількості учасників анкетування), кафедра ПМСЕ – 10 осіб (майже 11 %), кафедра фізики та МНФ – 15 осіб (майже 16,5 %), кафедра математики – 12 осіб (більше 13 %), кафедра ТМТПОПБЖ – 34 особи (більше 37 %).

У даному анкетуванні, як і більшості анкетних опитувань, зустрічаються питання, з множинним варіантом відповідей. Для кількісного аналізу результатів анкетування зручно використовувати таблиці спряженості (парні розподіли) питань з множинними відповідями [4]. У нашому випадку таблиці спряженості будуть пораховані між двома категоризованими ознаками [2]. У кожної ознаки є свій набір градацій. Набір градацій першої ознаки (по рядкам) – це варіанти відповідей на конкретне питання анкети, а другої (по стовпчиках) – стать (або вікова група).

Так як у анкеті допускається давати декілька варіантів відповідей на одне питання

або зовсім не відповідати на нього, то стовпчикові суми таблиць спряженості всіх відсотків у статевій чи віковій групі можуть бути відмінними від 100%. Але майже у всіх питаннях анкети, за винятком декількох специфічних, стовпчикові суми близькі до 100%.

Для якісного аналізу, а саме виявлення відмінностей у ґендерних групах, будемо використовувати КГПВ. У результаті інформативна таблиця по кожному питанню буде поєднувати в собі дві таблиці спряженості та стовпчик з КГПВ. Отже, наповнення таблиці є вичерпним для проведення кількісного та якісного аналізу анкетування.

4. Чи важливо забезпечувати рівні можливості жінок та чоловіків у професійній самореалізації?

№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	дуже важливо	51,0%	20,0%	37,4%	2,55	39,4%	40,4%	18,2%
2	важливо	45,1%	57,5%	50,5%	0,78	57,6%	42,6%	63,6%
3	важко сказати	0,0%	17,5%	7,7%	0,00	3,0%	10,6%	9,1%
4	не важливо	3,9%	2,5%	3,3%	1,57	0,0%	6,4%	0,0%
5	зовсім не важливо	0,0%	2,5%	1,1%	0,00	0,0%	0,0%	9,1%

Таблиця 1. Результати відповідей респондентів на питання 4 анкети.

Як бачимо з таблиці 1, серед переважної більшості персоналу факультету (майже 88 % від загального складу) наявне визнання важливості забезпечення рівних можливостей жінок та чоловіків у процесі професійної самореалізації. Втім детальний аналіз даних дозволяє виділити чітко виражену питому асиметрію, так як КГПВ – відношення розподілу характерних ознак (домінант) у двох ґендерних підгрупах (що брали участь у виборі першого варіанту відповіді) – є більшим, ніж 2,5 (а якщо врахувати тих, хто обрав перший та другий варіанти відповіді на анкету, то КГПВ становить величину більшу, ніж 2,2). Таким чином, при порівнянні за статевою ознакою вищий рівень розуміння важливості реалізації ґендерного підходу при професійній самореалізації показали жінки.

5. Чи мають чоловіки та жінки абсолютно рівні можливості для своєї професійної самореалізації?

№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	мають рівні можливості	45,1%	70,0%	56,0%	0,64	54,5%	53,2%	72,7%
2	чоловіки мають завжди переваги	41,2%	7,5%	26,4%	5,49	24,2%	31,9%	9,1%
3	такої проблеми взагалі не існує	11,8%	22,5%	16,5%	0,52	18,2%	14,9%	18,2%

Таблиця 2. Результати відповідей респондентів на питання 5 анкети.

З таблиці 2 видно, що більше половини респондентів вважають, що для професійної самореалізації у жінок та чоловіків є рівні можливості. Втім, значення КГПВ (0,64) в цьому випадку вказує на існування вираженої питомої асиметрії між переконаннями жінок та чоловіків. Крім того, анкетування показало, що не всі жінки, що вважають важливим забезпечувати рівні можливості чоловіків та жінок для їхньої професійної самореалізації усвідомлюють існування такої проблеми – деякі з них одночасно обрали у якості відповідей, з одного боку, важливість забезпечення рівних можливостей, а з іншого – відкидають сам факт існування цієї проблеми. Більше, ніж четверта частина учасників тестування відзначила, що чоловіки мають більші можливості у професійній самореалізації, ніж жінки; при цьому КГПВ по двох ґендерних підгрупах (що брали участь у виборі другого варіанту відповіді) є рівним майже 5,5. Жодному з учасників анкетування не здалося, що жінки мають більші можливості від чоловіків щодо професійної самореалізації.

6. Чи згодні Ви з твердженням «Чоловік – ефективний керівник, а жінка – виконавець»?

№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	повністю згодні	2,0%	5,0%	3,3%	0,39	6,1%	2,1%	0,0%
2	скоріше всього це так	9,8%	15,0%	12,1%	0,65	6,1%	14,9%	18,2%

3	не згодні – чоловіки та жінки для цього мають однакові можливості	72,5%	75,0%	73,6%	0,97	78,8%	70,2%	72,7%
4	скоріше всього жінки є ефективнішими керівниками	5,9%	2,5%	4,4%	2,35	6,1%	4,3%	0,0%
5	не згодні принципово – жінки є ефективнішими керівниками	9,8%	5,0%	7,7%	1,96	3,0%	10,6%	9,1%

Таблиця 3. Результати відповідей респондентів на питання 6 анкети.

З таблиці 3 бачимо, що близько 85 % респондентів не погодилися з твердженням про те, що саме чоловіки є ефективними керівниками, а жінки – лише виконавцями. При цьому КГПВ є близьким до 1, а отже, в цьому випадку ми спостерігаємо наявність питомого паритету. Але в той же час відношення розподілу характерних ознак (домінант) у двох ґендерних підгрупах (що брали участь у виборі 1-2-го та 4-5-го варіантів відповіді) досить красномовно різнилося – у першому випадку КГПВ був близьким до 0,5, а в другому – до 2.

7. Чи згодні Ви з твердженням «Жінки мають виходити на пенсію раніше за чоловіків»?

№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	повністю згодні	31,4%	32,5%	31,9%	0,97	48,5%	17,0%	45,5%
2	скоріше всього це так	29,4%	25,0%	27,5%	1,18	18,2%	31,9%	36,4%
3	не згодні – чоловіки та жінки для цього мають однакові можливості	33,3%	30,0%	31,9%	1,11	18,2%	44,7%	18,2%
4	скоріше всього це не так	5,9%	10,0%	7,7%	0,59	12,1%	6,4%	0,0%
5	не згодні принципово – раніше мають виходити на пенсію чоловіки	0,0%	2,5%	1,1%	0,00	3,0%	0,0%	0,0%

Таблиця 4. Результати відповідей респондентів на питання 7 анкети.

Відповіді на 7-ме питання (таблиця 4) виявили наявність у співробітників факультету яскраво вираженого ґендерного стереотипу – на думку більшості учасників анкетування жінки мають раніше виходити на пенсію. Причому, КГПВ є близьким до 1. Це підтверджує наявність питомого паритету з цієї проблеми у ґендерних підгрупах. Яскраво виражений цей стереотип у віковій групі «до 35 років» та у віковій групі «більше 60» років» (мабуть, це закономірно – цю групу на фізико-математичному факультеті складають чоловіки-пенсіонери). Крім того, цей стереотип проявився і серед осіб, що представляють навчально-допоміжний персонал.

8. Чи є для Вас проблемним поєднання своїх професійних (навчальних) та сімейних обов'язків?

№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	це поєднання є надзвичайно проблемним	5,9%	2,5%	4,4%	2,35	6,1%	2,1%	9,1%
2	поєднання створює певні незручності	37,3%	27,5%	33,0%	1,35	27,3%	38,3%	27,3%
3	хочу концентруватися лише на професійних обов'язках	2,0%	5,0%	3,3%	0,39	0,0%	6,4%	0,0%
4	поєднання не є проблемним	47,1%	52,5%	49,5%	0,90	60,6%	40,4%	54,5%
5	поєднання багато в чому допомагає	7,8%	15,0%	11,0%	0,52	9,1%	12,8%	9,1%

Таблиця 5. Результати відповідей респондентів на питання 8 анкети.

З результатів таблиці 5 виявилося, що, по-перше, поєднання професійних та сімейних обов'язків створює більші проблеми для жінок, ніж для чоловіків – КГПВ в обох підгрупах, що обрали перші два варіанти відповіді на анкету, становить величини, що більші 1. Крім того, вразливими для такого поєднання виявилися вікова група «від 35 до 60 років» та група науково-педагогічних працівників – у всіх названих групах відсоток тих, хто відчуває проблеми, пов'язані з поєднанням таких обов'язків, фіксується у межах 38 % від загальної кількості членів відповідної групи. По-друге, факт існування порівняно великої групи осіб, для яких поєднання професійних та

сімейних обов'язків є проблемним, практично не вплинув на виявлення бажання учасників анкетування визначитися та сконцентруватися на виконанні лише якогось одного виду обов'язків. По-третє, близько половини респондентів визнали, що поєднання професійних та сімейних обов'язків не є для них проблемним. При цьому КГПВ є близьким до 1 – це характеризує ситуацію, близьку до питомого паритету. Звертаємо увагу на наявність явної питомої асиметрії між ґендерними групами учасників, які обрали 3-й та 5-й варіанти відповіді, причому в цих випадках КГПВ значно менші 1.

9. Чи потрапляли Ви у нашому ВНЗ у ситуацію обмежень та незручностей, пов'язаних із статевою належністю?								
№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	постійно потрапляємо	0,0%	5,0%	2,2%	0,00	0,0%	0,0%	18,2%
2	інколи потрапляли	31,4%	20,0%	26,4%	1,57	24,2%	31,9%	9,1%
3	ведемо себе досить обережно і постійно в напрузі	5,9%	0,0%	3,3%	-	6,1%	2,1%	0,0%
4	ніколи не потрапляли	54,9%	50,0%	52,7%	1,10	54,5%	48,9%	63,6%
5	цього за означенням бути не могло	7,8%	25,0%	15,4%	0,31	15,2%	17,0%	9,1%
10. Якщо Ви потрапляли до ситуацій обмежень та незручностей, пов'язаних із статевою належністю, то з чим було пов'язане їх виникнення?								
№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	ставлення викладачів та їх оцінювання	3,9%	7,5%	5,5%	0,52	3,0%	6,4%	9,1%
2	глузування над жінками, визначення їх меншої компетентності	3,9%	7,5%	5,5%	0,52	6,1%	6,4%	0,0%
3	словесне приниження, трансляція культурних норм	5,9%	2,5%	4,4%	2,35	0,0%	8,5%	0,0%
4	неможливість відвідувати (за необхідності) вільні туалетні кімнати (протилежної статі)	2,0%	5,0%	3,3%	0,39	0,0%	4,3%	9,1%
5	кар'єрні обмеження	9,8%	7,5%	8,8%	1,31	6,1%	10,6%	9,1%
6	поширення стереотипу про домінування чоловічого розуму та способу досягнення успіху	25,5%	15,0%	20,9%	1,70	15,2%	27,7%	9,1%

Таблиця 6. Результати відповідей респондентів на питання 9 та 10 анкети.

Бачимо, що, по-перше, маємо відзначити як позитивний факт те, що більше, ніж дві третини учасників анкетування або ж ніколи не потрапляли у ситуації обмежень та незручностей, пов'язаних із статевою приналежністю, або ж навіть не припускають, що вони у такі ситуації можуть потрапити. Але, якщо визначити сумарний КГПВ (по двох групах учасників анкетування, що обрали 4-й та 5-й варіанти відповіді на 9-те питання), то його значення (0,86) свідчить про наявність певної питомої асиметрії у цьому контексті. При цьому серед осіб, які заявили про те, що ніколи не потрапляли у такі ситуації, КГПВ виявився рівним більшим 1. Цей факт викликає певну недовіру, що приводить до припущення про недостатню щирість учасників анкетування. Іншу ситуацію, коли 25 % усіх чоловіків заявили, що навіть не допускають можливості потрапляння до таких «незручних» ситуацій, можна трактувати як прояв саме чоловічих стереотипів щодо ґендерних питань. По-друге, результати анкетування показали, що порівняно велика частина учасників анкетування потрапляли у ВНЗ в ситуації обмежень та незручностей, пов'язаних із статевою приналежністю. Якщо визначити сумарний КГПВ (по двох групах учасників анкетування, що обрали 1-й, 2-й та 3-й варіанти відповіді на 9-те питання), то його значення (майже 1,5) свідчить про наявність питомої асиметрії у відношенні до цієї проблеми. По-третє, співставлення відповідей на 9-те та 10-те питання анкети дає можливість зробити висновок, що значно більша частина респондентів, ніж та, яка безпосередньо попадала в ситуації обмежень та незручностей, пов'язаних із статевою приналежністю (43 особи проти 29 осіб, які мали проблеми через такі ситуації), вирішила проаналізувати причини, з якими могло бути пов'язане

виникнення подібних незручностей. Це може свідчить про правильність нашого припущення щодо існування певних неточностей при виборі респондентами 4-ї відповіді 9-го питання анкети. Причому, КГПВ (по двох групах учасників анкетування, що обрали 1-й, 2-й та 4-й варіанти відповіді на 10-те питання) є меншими 1, а відповідні КГПВ (по двох групах учасників анкетування, що обрали 3-й, 5-й та 6-й варіанти відповіді на 10-те питання) є більшими 1.

11. Які Ви могли б обрати прояви різниці у ставленні до чоловіків та жінок?

№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	зневажливі жарти щодо типової поведінки жінок	23,5%	15,0%	19,8%	1,57	21,2%	21,3%	9,1%
2	використання фізичної сили для виконання додаткових неформальних обов'язків	11,8%	15,0%	13,2%	0,78	18,2%	10,6%	9,1%
3	надто поблажливе ставлення до жінок/дівчат	7,8%	12,5%	9,9%	0,63	9,1%	10,6%	9,1%
4	не помічали жодного прояву різниці у ставленні до чоловіків та жінок	52,9%	57,5%	54,9%	0,92	48,5%	57,4%	63,6%

Таблиця 7. Результати відповідей респондентів на питання 11 анкети.

Якісний аналіз відповідей на питання 11 показує, що, по-перше, більше половини відповідей респондентів свідчать про те, що прояв різниці у ставленні до чоловіків та жінок не помічається учасниками анкетування. При цьому значення КГПВ (0,92) вказує на близькість до питомого паритету у відношенні до цієї проблеми. По-друге, найбільш типовим проявом різниці у ставленні до чоловіків та жінок учасники анкетування назвали «зневажливі жарти щодо типової поведінки жінок». Причому, значення КГПВ (1,57) вказує на суттєву різницю жінок та чоловіків у відношення до цієї проблеми.

12. З чим Ви пов'язуєте ґендерно марковані незручності, що виникають у різноманітних виробничих ситуаціях?

№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	зовнішній вигляд	5,9%	7,5%	6,6%	0,78	12,1%	2,1%	9,1%
2	приниження інтелектуальних можливостей	3,9%	2,5%	3,3%	1,57	0,0%	6,4%	0,0%
3	недооцінка професійних хаактеристик	21,6%	2,5%	13,2%	8,63	12,1%	17,0%	0,0%
4	фізичні особливості	5,9%	15,0%	9,9%	0,39	9,1%	12,8%	0,0%
5	сексизм	2,0%	7,5%	4,4%	0,26	6,1%	4,3%	0,0%
6	кількісне домінування осіб протилежної статі у колективі	11,8%	7,5%	9,9%	1,57	15,2%	6,4%	9,1%
7	стереотипи	58,8%	62,5%	60,4%	0,94	42,4%	68,1%	81,8%

Таблиця 8. Результати відповідей респондентів на питання 12 анкети.

З таблиці 8 бачимо, що, по-перше, результати анкетування продемонстрували існування питомої асиметрії при оцінці характеру ґендерно маркованих незручностей, що виникали у різноманітних виробничих ситуаціях: «фізичні особливості» – значення КГПВ становить 0,39, «кількісне домінування осіб протилежної статі у колективі» – КГПВ 0,26. Втім найбільшу питому асиметрію ми спостерігали при обранні двома групами варіанту відповіді «недооцінка професійних характеристик» – значення КГПВ становить 8,63. Враховуючи результат відповіді респондентів на питання 10, можна зробити висновок, що саме недооцінка професійних характеристик жінок (на їх думку) і стала однією з головних причин їх кар'єрних обмежень та поширення стереотипу про домінування чоловічого розуму та способу досягнення успіху. По-друге, серед запропонованих для вибору учасникам анкетування ґендерно маркованих незручностей, що виникали у різноманітних виробничих ситуаціях, більшість варіантів

припала на відповідь «стереотипи». Причому, значення КГПВ (0,94) може свідчити про близькість співвідношення переконань учасників обох груп до питомого паритету.

13. Хто частіше погоджується (домагається, просить …) на понаднормову роботу?								
№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	безумовно лише жінки	9,8%	0,0%	5,5%	-	3,0%	8,5%	0,0%
2	безумовно лише чоловіки	0,0%	5,0%	2,2%	0,00	0,0%	4,3%	0,0%
3	безумовно всі	7,8%	10,0%	8,8%	0,78	6,1%	6,4%	27,3%
4	частіше жінки	21,6%	7,5%	15,4%	2,88	12,1%	21,3%	0,0%
5	частіше чоловіки	2,0%	2,5%	2,2%	0,78	6,1%	0,0%	0,0%
6	і жінки й чоловіки – важко виділити	39,2%	60,0%	48,4%	0,65	51,5%	44,7%	54,5%
7	ніхто	17,6%	15,0%	16,5%	1,18	18,2%	14,9%	18,2%

14. Хто частіше затримується на роботі?								
№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	безумовно лише чоловіки	0,0%	5,0%	2,2%	0,00	0,0%	2,1%	9,1%
2	безумовно всі	7,8%	7,5%	7,7%	1,05	6,1%	8,5%	9,1%
3	частіше жінки	25,5%	12,5%	19,8%	2,04	24,2%	19,1%	9,1%
4	частіше чоловіки	3,9%	5,0%	4,4%	0,78	0,0%	8,5%	0,0%
5	і жінки й чоловіки – важко виділити	51,0%	65,0%	57,1%	0,78	57,6%	55,3%	63,6%
6	ніхто	7,8%	5,0%	6,6%	1,57	6,1%	6,4%	9,1%

Таблиця 9. Результати відповідей респондентів на питання 13 та 14 анкети.

Якісний аналіз відповідей на 13 та 14 питання показав, що, по-перше, найбільша кількість респондентів обрала в обох питання варіант відповіді «і жінки й чоловіки – важко виділити», причому значення КГПВ (відповідно, 0,65 та 0,78) вказують на наявність певної питомої асиметрії на користь чоловіків у відношенні до цієї проблеми. По-друге, значна питома асиметрія (зі значеннями КГПВ, відповідно, 2,88 по питанню 13 та 2,04 по питанню 14), але вже на користь жінок, наявна при виборі респондентами варіанту відповіді «частіше жінки», що говорить про існування значної різниці у відношенні учасників груп до цієї проблеми.

Наступна група питань (з 15-го по 28-те) була присвячена виясненню рівня володіння співробітниками факультету ґендерною термінологією та суттю ґендерної проблематики.

15. Чи існує серед співробітників Вашого підрозділу розуміння понять «ґендер» та «комплексний ґендерний підхід»?								
№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	однозначно існує	17,6%	17,5%	17,6%	1,01	24,2%	14,9%	9,1%
2	є загальне розуміння	49,0%	40,0%	45,1%	1,23	36,4%	51,1%	45,5%
3	чули про такі поняття	23,5%	27,5%	25,3%	0,86	30,3%	21,3%	27,3%
4	не розуміємо змісту понять	7,8%	15,0%	11,0%	0,52	9,1%	10,6%	18,2%

16. Чи звертається увага у Вашому підрозділі до ґендерних питань?								
№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	досить часто звертається увага	9,8%	10,0%	9,9%	0,98	9,1%	10,6%	9,1%
2	звертається увага досить рідко і випадково	31,4%	30,0%	30,8%	1,05	33,3%	29,8%	27,3%
3	увага не звертається хоча й знаємо про існування таких питань	47,1%	32,5%	40,7%	1,45	42,4%	42,6%	27,3%
4	що таке «ґендерні питання»?	9,8%	20,0%	14,3%	0,49	9,1%	17,0%	18,2%

Таблиця 10. Результати відповідей респондентів на питання 15 та 16 анкети.

Аналіз відповідей респондентів на питання 15 та 16 дає можливість зробити такі змістовні висновки. По-перше, так як трохи менше 63 % респондентів заявили про або повне, або в загальних рисах розуміння понять «ґендер» та «комплексний ґендерний підхід», а в той же час лише 40 % респондентів засвідчили, що ґендерним питанням або «досить часто приділяється увага», або «приділяється увага досить рідко і випадково», то можна припустити або існування факту надлишкової самовпевненості учасників анкетування в частині володіння ними ґендерними поняттями, або їх нещирості. Причому, у відношенні обох груп респондентів до цієї проблеми майже наявний питомий паритет (КГПВ близький до 1). По-друге, більше 40 % учасників анкетування засвідчили, що в підрозділах уваги ґендерним питанням не приділяється, хоча вони мають уявлення про існування таких проблем. Значення КГПВ (1,45) вказує на наявність питомої асиметрії в бік жінок у відношенні до цієї частини анкетування. Співставляючи відповіді респондентів на обидва питання, можна зауважити, що на факультеті наявне індивідуальне розуміння змісту термінології з ґендерної проблематики, але на рівні окремих підрозділів та фізмату в цілому ці «теоретичні знання та поняття» ще далекі до переведення у площину практичних дій та розв'язання конкретних ґендерних проблем.

17. Чи відображаються ґендерні пріоритети у бюджетному фінансуванні в університеті?								
№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	однозначно відображаються	0,0%	2,5%	1,1%	0,00	3,0%	0,0%	0,0%
2	частково відображаються	9,8%	7,5%	8,8%	1,31	9,1%	10,6%	0,0%
3	не відображаються	29,4%	42,5%	35,2%	0,69	36,4%	38,3%	18,2%
4	вони не повинні відображатися	58,8%	45,0%	52,7%	1,31	51,5%	48,9%	72,7%
18. Чи відображаються ґендерні пріоритети у фінансуванні з позабюджетних коштів?								
№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	однозначно відображаються	2,0%	0,0%	1,1%	-	0,0%	2,1%	0,0%
2	частково відображаються	5,9%	7,5%	6,6%	0,78	0,0%	12,8%	0,0%
3	не відображаються	27,5%	42,5%	34,1%	0,65	36,4%	31,9%	36,4%
4	вони не повинні відображатися	62,7%	45,0%	54,9%	1,39	60,6%	51,1%	54,5%

Таблиця 11. Результати відповідей респондентів на питання 17 та 18 анкети.

З даних таблиці 11 можемо констатувати, що майже всі учасники анкетування підтвердили той факт, що при складанні та виконанні кошторисів обох форм (бюджетної та позабюджетної) фінансування діяльності університету практично не відображаються або не відображаються взагалі ґендерні пріоритети. Причому, сумарне значення КГПВ (по двох групах учасників анкетування, що обрали 3-й та 4-й варіанти відповіді на обидва питання) є близьким до 1 в обох випадках, що говорить про наявність питомого паритету у відношенні респондентів до цієї проблеми.

19. Яким чином розподіляється рівень ґендерної обізнаності серед чоловіків та жінок Вашого підрозділу?

№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	безперечно обізнані лише чоловіки	0,0%	2,5%	1,1%	0,00	0,0%	2,1%	0,0%
2	чоловіки обізнані трохи краще за жінок	2,0%	10,0%	5,5%	0,20	12,1%	2,1%	0,0%
3	обізнані порівну	60,8%	50,0%	56,0%	1,22	66,7%	46,8%	63,6%
4	жінки обізнані трохи краще за чоловіків	15,7%	22,5%	18,7%	0,70	12,1%	25,5%	9,1%
5	ніхто не обізнаний	19,6%	15,0%	17,6%	1,31	9,1%	21,3%	27,3%

20. Чи відбувається у Вашому підрозділі ґендерне навчання?

№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	відбувається постійно та регулярно	9,8%	7,5%	8,8%	1,31	9,1%	8,5%	9,1%
2	проходить нерегулярно	9,8%	7,5%	8,8%	1,31	9,1%	10,6%	0,0%
3	відчуваємо потребу і готові розпочати	5,9%	0,0%	3,3%	-	0,0%	6,4%	0,0%
4	чули інформацію про існування таких занять	25,5%	12,5%	19,8%	2,04	24,2%	21,3%	0,0%
5	а що таке «ґендерне навчання»?	13,7%	20,0%	16,5%	0,69	30,3%	8,5%	9,1%
6	не відбувається, та й не потрібне воно	31,4%	52,5%	40,7%	0,60	27,3%	40,4%	81,8%

Таблиця 12. Результати відповідей респондентів на питання 19 та 20 анкети.

Аналіз відповідей на 19 та 20 питання приводить до таких висновків. По-перше, більшість учасників анкетування (56 %) зійшлися на думці, що чоловіки та жінки є однаково ґендерно обізнаними, причому значення КГПВ (1,31) вказує на наявність питомої асиметрії в бік жінок щодо розуміння проблеми ґендерної обізнаності. Разом з тим, про кращу обізнаність у ґендерній проблематиці якоїсь однієї статі засвідчили майже 25 % від загальної кількості респондентів, причому сумарний КГПВ (0,51) свідчить про наявність питомої асиметрії у такому варіанті розуміння ґендерної обізнаності. По-друге, трохи менше п'ятої частини учасників анкетування визнали, що ґендерні навчання відбуваються у їхньому підрозділі, причому, значення сумарного КГПВ (1,31) пояснює вибір респондентами варіанту «кращої обізнаності жінок у ґендерних питаннях» з питання 19. По-третє, більше 80 % (сумарне значення КГПВ становить 0,9) учасників анкетування визнали, що в їхньому підрозділі ґендерне навчання не проводиться; більше того, 40,7 % (значення КГПВ становить 0,6) респондентів переконані у непотрібності такого навчання. Це означає наявність суттєвої питомої асиметрії у відношенні двох груп респондентів до необхідності організації ґендерних навчань.

21. Чи проявляє керівник Вашого підрозділу ініціативу щодо нарощення потенціалу для досягнення ґендерної рівності?

№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	безперечно проявляє ініціативу	17,6%	22,5%	19,8%	0,78	24,2%	17,0%	18,2%

2	інколи ініціює певні заходи для цього	21,6%	20,0%	20,9%	1,08	15,2%	23,4%	27,3%
3	відноситься до цього нейтрально	54,9%	30,0%	44,0%	1,83	51,5%	42,6%	27,3%
4	скептично відноситься до такого роду заходів	3,9%	25,0%	13,2%	0,16	9,1%	14,9%	18,2%
5	активно перешкоджає зародженню подібних ініціатив	2,0%	2,5%	2,2%	0,78	0,0%	2,1%	9,1%

Таблиця 13. Результати відповідей респондентів на питання 21 анкети.

З таблиці 13 бачимо, що трохи більше 40 % респондентів (сумарне значення КГПВ – 0,92) засвідчили певну ініціативність керівника підрозділу щодо досягнення ґендерної рівності, більше 57 % учасників анкетування (сумарне значення КГПВ – 0,78) визначили відношення керівника структурного підрозділу до нарощення потенціалу для досягнення ґендерної рівності як нейтральне або скептичне. При цьому спостерігається значна питома асиметрія як щодо розуміння учасниками анкетування нейтральності відношення керівника щодо досягнення ґендерної рівності (КГПВ – 1,83), так і щодо визнання скептичного відношення керівника до розв'язання ґендерних проблем (КГПВ – 0,16).

22. Чи проводиться у Вашому підрозділі ґендерна робота?

№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	постійно планується і проводиться	3,9%	5,0%	4,4%	0,78	3,0%	4,3%	9,1%
2	не планується і проводиться несистематично	9,8%	12,5%	11,0%	0,78	12,1%	10,6%	9,1%
3	висловлюються пропозиції щодо проведення такої роботи	11,8%	10,0%	11,0%	1,18	12,1%	10,6%	9,1%
4	не згадується про необхідність проведення такої роботи	35,3%	35,0%	35,2%	1,01	39,4%	36,2%	18,2%
5	ця робота не потрібна	37,3%	37,5%	37,4%	0,99	33,3%	36,2%	54,5%

23. Чи проводилися у Вашому підрозділі статистичні дослідження з розбивкою за статтю у всіх сферах діяльності – науковій, навчальній, методичній, виховній?

№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Віков і групи		
						<35	35-60	>60
1	регулярно проводяться у всіх сферах діяльності	3,9%	7,5%	5,5%	0,52	6,1%	2,1%	18,2%
2	регулярно проводяться у деяких сферах діяльності (вказати у яких)	2,0%	10,0%	5,5%	0,20	6,1%	4,3%	9,1%
3	проводяться нерегулярно (вказати у яких сферах)	7,8%	7,5%	7,7%	1,05	9,1%	6,4%	9,1%
4	плануємо проводити такі дослідження	5,9%	10,0%	7,7%	0,59	9,1%	8,5%	0,0%
5	не проводимо (але думаємо, що вони потрібні)	29,4%	20,0%	25,3%	1,47	27,3%	27,7%	9,1%
6	вони не потрібні	47,1%	42,5%	45,1%	1,11	42,4%	44,7%	54,5%

24. Чи проводиться у Вашому підрозділі аналіз документації на предмет її ґендерної чутливості?

№	Варіант відповіді					Вікові групи		
		Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	<35	35-60	>60
1	проводиться регулярно	0,0%	5,0%	2,2%	0,00	0,0%	2,1%	9,1%
2	інколи проводиться	0,0%	7,5%	3,3%	0,00	6,1%	2,1%	0,0%
3	плануємо проводити такий аналіз	3,9%	12,5%	7,7%	0,31	12,1%	6,4%	0,0%
4	не проводимо (але думаємо, що він потрібен)	33,3%	17,5%	26,4%	1,90	24,2%	31,9%	9,1%
5	він не потрібен	58,8%	57,5%	58,2%	1,02	57,6%	51,1%	90,9%

Таблиця 14. Результати відповідей респондентів на питання 22–24 анкети.

Відповіді респондентів на питання 22–24 продемонстрували досить низький рівень мотивації учасників анкетування щодо організації у їхньому підрозділі ґендерної роботи, ґендерних статистичних досліджень та ґендерного аналізу документації: в середньому сумарно від 70 до 80 % респондентів визнали, що у підрозділах або лише збираються проводити таку роботу, або ж вважають, що вона не потрібна. Причому, розподіл характерних ознак (домінант) у ґендерних групах коливається від питомого паритету у питання 22 (сумарний КГПВ має значення 1,001) до незначної питомої асиметрії (сумарні

КГПВ – 1,18 та 1,23 відповідно) при виборі двох останніх варіантів відповіді на питання 23 та 24. Враховуючи факт близькості відношення обох ґендерних груп учасників анкетування до зазначених у питаннях 22–24 проблем, можемо констатувати або недостатню увагу співробітників факультету до розв'язання гострих ґендерних питань, або ж відсутність на факультеті особливих проблем в ґендерних стосунках.

Фактичну відсутність інтересу учасників анкетування до ознайомлення з документацією чи політичними наробками щодо ґендерних питань підтвердили результати відповіді респондентами на питання 25 (таблиця 15).

25. Чи маєте Ви доступ до політичних документів з ґендерних питань?

№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	маю доступ і регулярно знайомлюся з ними	3,9%	2,5%	3,3%	1,57	3,0%	2,1%	9,1%
2	маю доступ і знайомлюся нерегулярно (випадково)	5,9%	12,5%	8,8%	0,47	12,1%	8,5%	0,0%
3	не задумувався про необхідність цього	45,1%	40,0%	42,9%	1,13	45,5%	42,6%	36,4%
4	не знаю про їхнє існування	27,5%	17,5%	23,1%	1,57	24,2%	23,4%	18,2%
5	принципово не знайомлюся	15,7%	25,0%	19,8%	0,63	18,2%	17,0%	36,4%

Таблиця 15. Результати відповідей респондентів на питання 25 анкети.

Майже 86 % учасників анкетування не мають мотивації для ознайомлення з вказаними документами, причому сумарне значення КГПВ (по двох групах учасників анкетування, що обрали 3-й, 4-й та 5-й варіанти відповіді на 25-те питання) – 1,07 – свідчить про наявність питомого паритету у відношенні респондентів до зазначеної проблеми.

З таблиці 16, у якій наведені чисельні дані щодо відповіді респондентів на 26 питання анкети, бачимо, що майже 76 % учасників анкетування заперечують наявність критичних зауважень на адресу керівництва щодо ґендерної політики. Причому, сумарне значення КГПВ (1,02) свідчить про питомий паритет, а отже, однакове відношення обох ґендерних груп до цієї проблеми.

26. Як часто надходять на адресу керівництва підрозділу критичні зауваження щодо реалізації ним підходів з ґендерних питань?

№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	такі зауваження надходять рідко	7,8%	20,0%	13,2%	0,39	12,1%	14,9%	9,1%
2	зауваження не надходять	58,8%	47,5%	53,8%	1,24	63,6%	51,1%	36,4%
3	таких зауважень не може існувати в природі	17,6%	27,5%	22,0%	0,64	21,2%	19,1%	36,4%

Таблиця 16. Результати відповідей респондентів на питання 26 анкети.

Але слід зазначити, що існують якісь причини того, що 8 осіб жіночої статі (що становить майже 16 % від їх числа) відмовилися від відповіді на це питання, що потребує подальшого вивчення й опрацювання.

Результати відповідей респондентів на питання 27, що зазначені у таблиці 17, свідчать про переконання більшості учасників анкетування в однаковій участі чоловіків та жінок у прийнятті виробничих рішень, причому, значення КГПВ (0,89) свідчить про близькість до питомого паритету відношення учасників обох ґендерних груп до сформульованої у питанні проблеми. Втім, зазначимо, що несподіваним виявився відсоток респондентів, які визнали відсутність уявлень про процедури прийняття рішень на різних рівнях повноважень на факультеті та університеті. І це при достатній кількості різноманітних нарад, висвітлення їх змісту через дошки оголошень та через електронні засоби. Серед чоловіків такий відсоток рівний 10, а показник у майже п'яту частину жінок, котрі не «уявляють» природу прийняття рішень, потребує більш детального вивчення.

27. Чи приймають чоловіки та жінки однакову участь у прийнятті виробничих рішень?

№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	чоловіки та жінки приймають однакову участь	64,7%	72,5%	68,1%	0,89	72,7%	63,8%	72,7%
2	трохи активніші жінки	7,8%	0,0%	4,4%	-	3,0%	6,4%	0,0%
3	трохи активніші чоловіки	0,0%	2,5%	1,1%	0,00	3,0%	0,0%	0,0%
4	чоловіки швидко погоджуються з рішеннями жінок	0,0%	2,5%	1,1%	0,00	0,0%	2,1%	0,0%

5	жінки швидко погоджуються з рішеннями чоловіків	2,0%	0,0%	1,1%	-	0,0%	2,1%	0,0%
7	жінки не приймають участі в рішеннях	3,9%	7,5%	5,5%	0,52	6,1%	6,4%	0,0%
8	важко сказати хто ті рішення приймає взагалі	19,6%	10,0%	15,4%	1,96	15,2%	14,9%	18,2%

Таблиця 17. Результати відповідей респондентів на питання 27 анкети.

28. Чи забезпечена прозорість та ґендерна чутливість процедур прийому та відбору кадрів на всі види робіт?								
№	Варіант відповіді	Жінки	Чоловіки	Всього	КГПВ	Вікові групи		
						<35	35-60	>60
1	повністю забезпечена прозорість та ґендерна чутливість	52,9%	60,0%	56,0%	0,88	72,7%	46,8%	45,5%
2	забезпечена лише прозорість	17,6%	10,0%	14,3%	1,76	15,2%	14,9%	9,1%
3	забезпечена лише ґендерна чутливість	0,0%	7,5%	3,3%	0,00	0,0%	6,4%	0,0%
4	повністю ігнорується прозорість та ґендерна чутливість	21,6%	17,5%	19,8%	1,23	12,1%	21,3%	36,4%

Таблиця 18. Результати відповідей респондентів на питання 28 анкети.

Нарешті, з таблиці 18 ми бачимо, що по-перше, більшість (56 %) опитаних засвідчили, що при прийомі та відборі кадрів на всі види робіт у їх підрозділах та в університеті забезпечена прозорість та ґендерна чутливість формальних процедур, причому, значення КГПВ дозволяє припустити існування слабкого питомого паритету між ґендерними групами в цьому питанні. По-друге, звертаємо увагу на порівняно велику частину респондентів (майже п'ята частина учасників анкетування), які засвідчили, що при прийомі та відборі кадрів на всі види робіт повністю ігнорується прозорість та ґендерна чутливість процедур. Також можемо стверджувати, що значення КГПВ дозволяє припустити існування слабкого питомого паритету між ґендерними групами в цьому питанні, хоча й спостерігається незначна питома асиметрія в бік жінок. Про-третє, врахувавши обрання респондентами 2-го та 4-го варіантів відповіді на питання, можемо стверджувати, що сумарне значення КГПВ (1,425) вказує на переважні свідчення жінок щодо фактичного ігнорування ґендерної чутливість процедур при прийомі та відборі кадрів на всі види робіт. Цей показник питомої асиметрії чітко фіксує наявність проблеми щодо необхідності забезпечення ґендерної чутливості при кадровому плануванні.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. 1. Жіноча частина учасників анкетування вагомо засвідчила, що чоловіки завжди мають переваги для професійної самореалізації (таблиця 2). Як наслідок, саме жінки виявилися більше переконаними у важливості забезпечення рівних можливостей обох статей у професійній самореалізації (таблиця 1). Разом з тим, однакову можливість чоловіків та жінок займати керівні посади визнали паритетні частки обох ґендерних груп (таблиця 3).

2. Наявність питомого паритету у ґендерних групах респондентів спостерігалася в утвердженні ґендерного стереотипу щодо необхідності більш раннього пенсійного забезпечення жінок (таблиця 4), у визнанні відсутності проблем щодо поєднання професійних та сімейних обов'язків (таблиця 5), в оцінці власного розуміння змісту основних ґендерних понять та у відношенні до поширення ґендерних знань у підрозділі (таблиця 10), в розумінні проблеми відображення ґендерних пріоритетів у фінансуванні університету (таблиця 11), у свідченні про відсутність критичних зауваг на адресу керівництва щодо шляхів розв'язання ґендерних питань (таблиця 16), у визнанні однакової участі чоловіків та жінок в прийнятті виробничих рішень (таблиця 17). Натомість, яскраво виражена питома асиметрія спостерігалася у відношенні ґендерних груп до виконання понаднормової роботи (таблиця 9), в оцінці ґендерної обізнаності чоловіків та жінок та у відношенні щодо доцільності проведення ґендерного навчання (таблиця 12), в ідентифікації відношення керівника структурного підрозділу до досягнення ґендерної рівності (таблиця 13), в констатації ігнорування ґендерної чутливості процедур при прийомі та відборі кадрів на всі види робіт (таблиця 18).

3. Не дивлячись на те, що обидві ґендерні групи абсолютною більшістю з питомим паритетом засвідчили, що ніколи не потрапляли до ситуацій обмежень та незручностей, пов'язаних із статевою належністю (таблиця 6), саме жінки більшою частиною своєї групи стверджували, що серед можливих причин таких обмежень та незручностей були словесні приниження, трансляція культурних норм, кар'єрні обмеження, поширення стереотипу щодо домінування чоловічого розуму та способу досягнення успіху (таблиця 6),

зневажливі жарти щодо типової поведінки жінок (таблиця 7), недооцінка їх професійних характеристик (таблиця 8). При цьому найбільш «популярними» ґендерно маркованими незручностями з питомим паритетом обома групами респондентів були визначені ґендерні стереотипи (таблиця 8).

4. Обидві ґендерні групи учасників анкетування майже з питомим паритетом продемонстрували досить низький рівень мотивації щодо організації у їхньому підрозділі як ґендерної роботи загалом, так і ґендерних статистичних досліджень та ґендерного аналізу документації (таблиця 14), а також щодо необхідності ознайомлення з політичними документами з ґендерної проблематики (таблиця 15). Це може свідчити, на нашу думку, не скільки про відсутність ґендерних проблем у підрозділі, скільки про недостатню увагу до них.

Декларації. *Стаття підготовлена у рамках проекту Еразмус+ «Ґендерні студії: крок до демократії та миру у сусідніх до ЄС країнах з різними традиціями», № 561785-EPP-1-2015-1-LT-EPPKA2-CBHE-JP. Стаття відображає погляди виключно авторів, Європейська Комісія не несе відповідальності за будь-яке використання наданої інформації.*

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бабенко С. На шляху до ґендерної рівності в освіті (досвід проведення ґендерного аудиту на факультеті соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка) / С. Бабенко, Л. Малес, О. Харченко, Т. Червінська // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціологія. – 2016. – № 1 (7). – С. 59–64.

2. Бахрушин В. Є. Методи аналізу даних: навчальний посібник для студентів. – Запоріжжя: КПУ, 2011. – 268 с.

3. Вихор С. Ґендерний аналіз освітніх документів для середньої школи // Українознавчий альманах. – 2010. – Вип. 4. – С. 35–39.

4. Дорогонько Е. В. Обработка и анализ социологических данных с помощью пакета SPSS. Учебно-методическое пособие. – Сургут: Издательский центр СурГУ. – 2010. – 60 с.

5. Клецина И. С. Психология ґендерных отношений: теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2004. – 408 с.

6. Малес Л. В. Основи ґендерного аналізу в дисциплінах соціогуманітарного циклу. Методичні рекомендації. – К.: ПРООН, 2004. – 39 с.

7. Марценюк Т. Ґендерна рівність і недискримінація: посібник для експертів і експерток аналітичних центрів. – К., 2014. – 65 с.

8. Олійник А. С. Конституційне законодавство України: ґендерна експертиза. – К.: Логос, 2001. – 77 с.

9. Плахотнік О. Вчитель і вчителька: ґендерний аналіз однієї професії // Studia Methodologica: альманах / укладач І.В. Папуша. – Тернопіль: ТНПУ, 2008. – Вип. 25: Антропологія літератури: комунікація, мова, тілесність. – С. 310-315.

10. Світайло Н. Ґендерний аудит діяльності вищих навчальних закладів (посібник) / Н. Світайло., Ю. Савельєва, О. Давліканова. Електронний ресурс. – режим доступу: http://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/docs/12345.pdf

REFERENCES

1. Babenko, S., Males, L., Kharchenko, O., & Chervins'ka, T. (2016). *Na shlyakhu do gendernoyi rivnosti v osviti (dosvid provedennya gendernoho audytu na fakul'teti sotsiolohiyi Kyyivs'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka)* [On the way to gender equality in education (an experience of gender audit at the Faculty of Sociology, the Taras Shevchenko National University of Kyiv)]. *Visnyk Kyyivs'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Sotsiolohiya – Journal of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Sociology*. 1, 59–64 [in Ukrainian].

2. Bakhrushyn, V. Ye. (2011). *Metody analizu danykh: navchal'nyy posibnyk dlya studentiv* [Methods of data analysis: a manual for students]. Zaporizhzhya: KPU [in Ukrainian].

3. Vykhor, S. (2010). *Gendernyy analiz osvitnikh dokumentiv dlya seredn'oyi shkoly* [Gender analysis of educational documents for secondary school]. *Ukrayinoznavchyy al'manakh,* 4, 35–39 [in Ukrainian].

4. Dorohon'ko, E. V. (2010). *Obrabotka y analyz sotsyolohycheskykh dannykh s pomoshch'yu paketa SPSS* [Processing and analysis of sociological data using the SPSS package]. Surhut: Yzdatel'skyy tsentr SurHU [in Russian].

5. Kletsyna, Y.S. (2004). *Psykholohyya gendernykh otnoshenyy: teoryya y praktyka* [Psychology of Gender Relations: Theory and Practice]. SPb.: Aleteyya [in Russian].

6. Males, L. V. (2004). *Osnovy gendernoho analizu v dystsyplinakh sotsiohumanitarnoho tsyklu* [Fundamentals of gender analysis in the disciplines of socio-humanitarian cycle. Guidelines]. Kyiv: PROON [in Ukrainian].

7. Martsenyuk, T. (2014). *Genderna rivnist' i nedyskryminatsiya* [Gender equality and non-discrimination]. Kyiv [in Ukrainian].

8. Oliynyk, A. S. (2001). *Konstytutsiyne zakonodavstvo Ukrayiny: genderna ekspertyza* [Constitutional law of Ukraine: gender expertise]. Kyiv: Lohos [in Ukrainian].

9. Plakhotnik, O. (2008). *Vchytel' i vchytel'ka: gendernyy analiz odniyeyi profesiyi* [Teacher: one profession gender analysis]. *Studia Methodologica: al'manakh – Studia Methodologica : almanac. Antropolohiya literatury: komunikatsiya, mova, tilesnist' – Anthropology of literature: communication, language, physicality*. 25 [in Ukrainian].

10. Svitaylo, N., Savel'yeva, Yu., & Davlikanova, O. *Gendernyy audyt diyal'nosti vyshchykh navchal'nykh zakladiv* [Gender audits of higher educational institutions]. *gendercenter.sumdu.edu.ua* Retrieved from: http://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/docs/12345.pdf [in Ukrainian].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

РІЖНЯК Ренат Ярославович – доктор історичних наук, професор, професор кафедри математики Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Наукові інтереси: технології навчання, історія науки і техніки.

АКБАШ Катерина Сергіївна – кандидат фізико-математичних наук, старший викладач кафедри прикладної математики, статистики та економіки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Наукові інтереси: теорія екстремальних значень, ґендерна статистика

ПАСІЧНИК Наталя Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної математики, статистики та економіки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Наукові інтереси: технології навчання, історія науки і техніки

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

RIZHNIAK Renat Yaroslavovich – Doctor of Historical Sciences, Professor of the Mathematics Department of The Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: technology education, history of science and technique.

AKBASH Kateryna Serhiivna – candidate of Physics and Mathematics Sciences, Senior Lecturer of the Applied Mathematics, Statistics and Economics Department of The Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: theory of extreme meanings, gender statistics.

PASICHNYK Natalia Oleksiivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Applied Mathematics, Statistics and Economics Department of The Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: technology education, history of science and technique

УДК 445.65.12.

СКЛОВСЬКИЙ Ігор Зіновійович –
доктор філософських наук, доцент кафедри
суспільних наук, інноваційної та архивної справи
Центральноукраїнського національного технвчного університету
e-mail: Sklo_iz@ukr.net
СКЛОВСЬКА Олена Іванівна –
кандидат історичних наук, доцент кафедри
професійної педагогіки та соціально-гуманітарних наук
Льотної академії НАУ
e-mail: Sklo_iz@ukr.net
АКСЬОНОВА Віра Ігорівна –
кандидат філософських наук, доцент кафедри
професійної педагогіки та соціально-гуманітарних наук
Льотної академії НАУ
e-mail: Sklo_iz@ukr.net

ОБРАЗ ДОН КІХОТА ЗАПОРОЗЬКОГО, ЯК ДУХ В КОНЦЕПЦІЇ КОЛЕКТИВУ ВИДАТНОГО УКРАЇНСЬКОГО ПЕДАГОГА А. С. МАКАРЕНКА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Мета статті полягає в з'ясуванні соціокультурних змін, що вплинули на фрейдистське, і просвітницьке, на романтичне тлумачення освітнього простору України, висвітливши найбільш повноцінні риси феноменологічної дії одного з предствників кордоцентрично-козакфільського

© Скловський І. З., Скловська О. І., Аксьонова В. І., 2017

типу – А. Макаренка, видатного українського педагога, творчість якого є відлунням «вольностей запорозьких», як онтологічного виміру сенсу буття, так і «філософії серця». Він був одним із яскравих носіїв християнської еволюції освітньо-суспільного життя, оскільки жорстокі зміни українського світу після жовтневої пролетарської революції (1917 р.), відтворили перманентні конвульсії тривалого «бунту мас» як на теренах України, також інших «уламках» Російської імперії (Л. Татарінова) [12].

Мета статті – схарактеризувати образ Дон Кіхота Запорозького як дух в концепції колективу видатного українського педагога А. С. Макаренка

Виклад основного матеріалу дослідження. Ще за часів А. Макаренка (а пізніше В. Сухомлинського) – легальною основою в духовній сфері українського легального самоствердження була спадщина Т. Шевченка, Л. Українки, І. Франка, тих чи інших її сторін, але зараз саме з цього треба починати системний розгляд синергетичних і ноосферних аспектів єдності філософії, науки, освіти та оновлення теоретичних підстав педагогіки.

При цьому життєвий досвід видатного українського педагога, що діяв за умов тоталітаризму, воліє уникати крайнощів, розглядаючи явища «твердих козакофілів» в умовах пануючого комплексу малоросійської меншовартості.

Гуманізм виявляє міру раціональних та ірраціональних інтенцій феноменологічного питання, щоб носій-буття почав шукати протиріччя і в розумі, і в божевільній боротьбі смерті та «мудрості людської перед Богом» (Л. Шестов) [14]. Імператив надії прихильників феноменології в гуманістичних намаганнях самоорганізації буття, висвітлює взаємообумовленості якісного реформування соціокультурного простору, що оптимізує дух освітньої взаємодії носіїв патріотичної єдності національних інтересів, – зміцнює європейські підвалини освітнього простору, у якому можуть повноцінно розвиватися і повноцінно діяти автохтони і всі інші громадяни України.

А. Макаренко уникав будь-якої згадки про шлюб (колишньому білогвардійцю пощастило емігруваті до Франції), але до історії своєї сім'ї йому все ж довелося двічі звернутися при влаштуванні на роботу в НКВС і при спробі вступити в комуністичну партію. У цій складній сімейній ситуації він поводився дуже обережно ... Страх і тривога настільки великі, що він не наважувався навіть передати інформацію для брата гостям дітячої комуни з Франції. (наприклад, політичним діячам того часу на заході.). Попри всі зовнішні негаразди А. Макаренко зміг оприлюднити свою оригінальну колективістсько-козакофільську модель еволюційної гуманістики у дусі кордоцентризму, яка була відлунням романтично-просвітницької доби, –відмічали деякі.

Для А. Макаренка – «лицаря печального образу» (М. Сервантес) – освітній простір є культурний інструмент, щоб захищати сукупність патріотів – громадян, які спрямовані на духовне осмислення кодів козакофільства – відповідних знаків і символів, що потрібні відтворюватися в різних типах школи. Школа – комуна була його зовнішньою візитівкою, щоб протистояти «стереотипам соцвосу».

Філософія свободи за концепцією і досвідом А. Макаренко має бути в історіографії представлена так само широко [6], як і пам'ять про національне визволення, учасників руху за самостійність української держави, соціуму, освіти. Але чомусь, серед нових методологічних дискурсів все менше з'являються зразки посилання на досвід А. Макаренка або дослідники української діаспори негативно тлумачать (Г. Ващенко) здобутки його альтернативної творчості. Однак, за офіційними даними спадщина А. Макаренка залишається однією з популярних у світі. Його твори видані у всіх країнах Європи і в Азії (на 17 мовах) (Ф. Гетманец) [1]. І в пострадянський період теж зберігається інтерес до «Педагогічної поеми». Так, Гетц Хіллінг (м. Марбург), приват-доцент Марбургського університету, відомого в Європі та всьому світі, створив лабораторію «Макаренко-реферат», де досліджує його геніальну освітню систему. Г. Хіллінг не поділяє думку тих представників педагогічної спільноти в Україні, які відносяться до його спадщини, як до факту минулого, «але ЮНЕСКО визнала Макаренка…не як ідеолога сталінської освіти, а видатного педагога XX століття, а книгу «Педагогічна поема» – найкращим художнім твором про виховання» (Л. Татарінова) [12]. Творчість А. Макаренка зараз є велика допомога в процесі демократизації освітнього простору України.

Громада раптово заторкує деякі суперечливі положення із статті Г. Ващенка (1955 р.), хоча питання про існуючу схему національного українського виховання, ще остаточно не вирішене і, в протидії цьому безапеляційно звинувачує А. Макаренка, видатного українського патріота-козакофіла, гуманіста-педагога, ігноруючи те, що він у 20-х роках XX-го століття створив свою модель козакофільсько-колективістської організації освітнього простору, продовжив пошук М. Пирогова і К. Ушинського», аргументуючи явище невігластва у минулому деяких

радянських педагогів. При цьому він яскраво осмислив причини і сутність українського «бунту мас» у книгах «Педагогічна поема, «Прапори на вежах» та серії статей, в яких презентує фактор, де є романтично-просвітницька модель гуманізації освітнього простору нескореної України, тобто творчо збагачує духовний потенціал, що був розроблений ще Г. Сковородою, Т. Шевченко, М. Пироговим, К. Ушинським тощо.

Ю. Руденко (2003 р.) майже не аргументував свою хибну тезу про причетність А. Макаренка до русифікаторської шкоди радянської тоталітарної педагогіки, що є також софістикою, оскільки не можна поверхово зводить сутність християнської моделі соціокультурного простору до позитивістського тлумачення окремого оцінювального висловлювання чи одиничного факту. Без концептуального осмислення фактів не можна ототожнювати яскравий освітній результат з антиукраїнською дією імперських можновладців, яку він чомусь декларативно ототожнює з творчою діяльністю А. Макаренка. Так, у своїй статті в газеті «Освіта» (2003 р.) підкреслюється: «Хіба ще багато педагогів вірять в істинність, непохитність положень А. Макаренка про те, що «Дуже багато деталей в людській особі і в людській поведінці можна зробити на пресах, просто штампувати в стандартному порядку»... Хіба багато педагогів повинні краще знати положення А. Макаренка, ніж К. Ушинського» (Ю. Руденко) [9]. У цьому вирваному із контексту висловлюванню йде мова про зв'язок виховання з новими технологіями.

У концепції змін освітнього простору, водночас існував і момент відтворення неокласичного погляду А. Макаренка на втілення національного виховання, що теж зараз має свої позитивні наслідки. Віртуальні сюжети «Педагогічної поеми», час від часу (тобто не випадково і закономірно) торкаються запорізьких лицарів, героїчна символіка яких і зараз дуже має допомогти. А. Макаренко стояв на плечах «гігантів світової педагогіки (в тому числі і українським значенням педагогічної науки). Але він змушений був «…створювати певну «димову завісу» своїми критичними випадами проти «буржуазної педагогіки»… Г. Ващенко робить висновок, що його виховним ідеалом «був чекіст». (М. Красовський) [3]. Таке безпідставне припущення відомого в освітній сфері дослідника діаспори нічим конкретним не підтверджується, і, дуже схоже на один із софістичних умовисновків, бо в 30-х роках А. Макаренко керував дитячою колонією для сімей чекісті, що загинули під час виконання службових обов'язків. Щоб зрозуміти pro et contra, тобто чому навіть через 80 років, як А. Макаренко «перейшов у інший світ», суперечки навколо його системи виховання не закінчилися, згадаємо те, що він створив некласичну систему виховання, але вона узагальнила і український, і світовий досвід, мала міцне філософське підгрунтя, оскільки заснована на ідеях єдності і боротьби протилежностей, перемоги краси, героїзму, гуманізму над байдужістю, ненавистю і темними інстинктами. Яскраво відображені письменником В. Винниченком, а також українським видатним дослідником, професором Сергієм Михидою (Володимир Винниченко: Психопортрет у дзеркалах і задзеркаллі. – Кіровоград: Поліграф.-Сервіс, 2015. – 175 с.) Відомо про те, що «красота, как и все существующее…, обязательно есть единство и борьба противоположностей… Какое это единство, какая борьба, об этом говорит нам только изучение самой действительности…» (Олексій Лосєв) [5, с. 190]. Сила А. Макаренка в результатах розуміння сутності доби «бунту мас» (це поняття ще у кінці XX ст. вносе в історіографію Хосе-Ортега-і-Гасет) для протидії прояву цієї охлократичної сутності в суперечливості нашої освітньої дійсності. Хоча його дослідні результати взагалі можна екстраполювати, як форму передачі духу сучасності в майбутнє, – є важливим комунікативним знаряддям для рішення питання про збагачення національного досвіду. Але в сучасній історіографії втілення гуманістичних обріїв в освітній простір час від часу перекручується, знову деякі маститі вчені стверджують, нібито його система освіти була ворожою для суверенної України (Ю. Руденко) [9]. При цьому не звертається увага ні на весь козакофільсько-кордоцентричний сенс (його колективістський контекст) моделі освітнього простору, ні на сам текст «Педагогічної поеми»

Дух козакофільства завжди був об'єктом дії радикальної течії альтернативного суспільства. Проте козакофільсько-колективістська модель А. Макаренка охопила класичну і постнекласичну парадигму романтично-гуманістичної національної педагогіки, з чим пов'язані обставини створення цивілізованої ходи лицарсько-освітнього націєгенезу (Є. Борінштейн, М. Гетьманець, М. Романенко).

Ґрунтовним, у дусі філософської термінології, є підхід А. Макаренка як «Дон Кіхота Запорозького» до «гуманістичної парадигми козакофільсько-колективістської освіти» – це дозволяє сформулювати антропологічно-екзистенціальне потрактування термінологічного словосполучення, де футурологія є розуміння того, якою буде діяльність в сферах, де особливе місце посідає ювентологічно-педагогічна підтримка та

педагогічний супровід філософського самоствердження та самоорганізації носіїв громадського типу, оскільки колективістська модель, як ідеал освітніх новацій, охопила значно ширший просторово-часовий аспект буття, ніж класичну парадигму національної педагогіки, з чим пов'язані постнекласичні обставини створення умов для якісного оновлення романтично-гуманістичного комплексу освітнього простору. Цей експеримент, що почався, як відлуння романтично-просвітницької доби, торкнувшися субстанційних підвалин, почав так чи інакше перехрещуватися з феноменом боротьби за свободу в процесі осмислення А. Макаренком української національної революції (за постнекласичним її розумінням), оскільки радянський тоталітарний режим ситуативно намагався здійснити шляхом насилля радянську стандартизацію молодої людини, як суб'єкта нібито вільної дії. (І. Нагаєвський) [8]. У концепції змін освітнього простору, водночас існував і момент відтворення системи «учень – об'єкт виховання», щоб сприймав значну сукупність філософсько-освітніх впливів, що відображається у гальмуванні негативів етносоціальгого поступу (був об'єктом критичної дії радикальної течії альтернативного суспільства). Проте починає дію логіка рефлексії вихованців, набуття ними такого відношення до феномену «хазяїна», що має намір збереження структур виробничої, самоврядної, аксіоматичної самостійності, і, все це входе органічно у поняття «етнонаціональної гідності».

А. Макаренко суворо припиняв розпалювання національної ворожнечі, бо вважав її проявом комплексу малоросійської меншовартості серед колоністів та викладачів. Один з них на прізвище Родимчик викликав невдоволення «активу колоністів» своїм небажанням чесно ставитися до своїх професійних обов'язків, зокрема прикриваючися тим, що головний агроном за національністю німець, заборонив йому пасти власну корову в загальному корівнику… Задоров (один з активістів, – Авт.), говорив:

– Зачем нужен этот Родимчик? Он целый день сидит у себя на квартире, а то уходит в деревню?... Придешь рапорт подписать, и то не найдешь: то он спит, то обедает, а то ему некогда – подожди. Какая с него польза?...

Ось чому видатний освітній реформатор починає «Педагогічну поему» не в діалектиці «свій-чужий», а саме в пасіонарно-феноменологічному трансцензусі дихотомії «свій-інший», що є фактично ракурсом номіналістичної домінанти «інтерсуб'єктивності речі», тобто, використовуючи традиційні символи свободи і ознаки самостійності в українській інтерпретації, щоб лідер, є – «хазяїном», за гетьмансько-козацькою традицією був воїн і мудрий господар; модель «гетьман» і «вільне козацтво» у національній боротьбі отримує статус і сенс громадського життя. За відстоюванням своєї гідності можуть вдало відтворюватися нові форми «товариства», що допомагає зберегти культуру поневоленого суспільства: де сміхова культура часто-густо її «дух» і «життєдайність» (А. Макаренко, А. Міхник) [6; 7].

З. Фрейд, аналізуючи сміхову культуру в Європі, розглядає, як психоаналітик, образ «доброго лицаря»: «Доблестный рыцарь Дон Кихот Ламанчский… является фигурой, которая сама по себе, не обладает юмором… Юмористическое удовольствие возникает из торможения аффрективного возбуждения… Дон Кихот первоначально чисто комическая фигура, большой ребенок, которому вскружили голову фантазии из его рыцарских книг… Автор (М. Сервантес. – Авт.) в начале не хотел сказать ничего другого…, но после того, как автор наградил эту персону глубочайшей мудростью и благороднейшими намерениями и сделал ее символическим воплощением идеализма, верящим в осуществление своих целей… и буквально сдерживающим свои обещания, то эта персона перестает производить на нас комическое впечатление» [13].

К. Юнг теж продовжив фрейдистське розуміння символізму ідеалів добра й зла в ключових творах, що відобразили гуманістику європейських чеснот; «У читателя... нет возможности обрести архимедову точку опоры за пределами своего мира, опираясь на которую, он может «снять с петель» свое ограниченное временем сознание и распознать скрытые в произведении символы…» [15].

Одним з таких символів, що доповнюють шляхетну позицію Дон Кіхота, є образ його слуги Санчо Панса. Про цього персонажа З. Фрейд згадує як єврей, бо дух антисемітизму робить всіх євреїв «товаришами за стражданням». Усіх, хто має причетність до кагалу (єврейської общини юдеїв): «Я сидел рядом с Соломоном Ротшильдом и он обошелся со мной как с своим равным, совсем фамиллионьярно» («Луккские воды»)…. Эту фразу Гейне вложил в уста комическому лицу Гирш-Гиацинту… Поэт… награждает его прямо-таки практической мудростью Санчо Пансы…. В некоторых местах нам кажется, что вообще Гирш-Гиацинт говорит как будто сам поэт (Г. Гейне. – Авт.) Скрытый за прозрачной маской…» [13].

В українській літературі образи «лицаря печального образу» та його зброєносця

опосередковано є у творах В. Винниченка та інших, тому Дон Кіхот і Санчо Панса мають загальний вплив і в Україні: «Секрет великого искусства и его воздействия на нас… заключается в бессознательной активации архетипического образа.., придавая ему форму, художник переводит его на язык современности, … создав для нас возможность вновь прикоснуться к глубочайшим родникам жизни…» [15]. Одним з них є діалог різних етносів.

Коли принижується дух свободи, пасіонарність діалогу українських патріотів розкривається в картезіанському сенсі, – традиція різноманіття форм українського опору, коли посилюється спектр незадоволення рівнем асиміляції і бюрократизації. Чим вище рівень альтернативної соціокультурної діяльності, тим вище виступає громадська здатність до єдності українців, навіть різного етнічного походження, бо їх боротьба за соборність власної держави об'єктивно підштовхує до цього діалогу, так як саме у комунікативних процесах культура виховання молодих патріотів збагачується громадським змістом, частково залучаючи ті чи інші аксіоматичні положення у своїх партнерів по філософському осмисленню буття (А. Макаренко) [6]. Мета даного статусу концепції українського мислителя в тому, щоб виявити прихильність українського соціуму до філософського впливу на «маленького українця», що є показником духовної ролі козакофілів-новаторів на рубежі XIX–XX століття, зокрема це пояснює чому А. Макаренко бере символ Дон Кіхота. А. Макаренко цей символ пов'язує з відновленням громадської поваги до героїчних традиційї Запорозької Січі, щоб творчо продовжувати справу Великого Кобзаря та його однодумців.

Антон Макаренко постійно конкретизує свій проект кордоцентричного розвитку козакофільсько-колективістської моделі українського освітнього простору: «Мы с Митькой (один з активістів дитячої колонії. – Авт.) видели имение Попова (дореволюційний дворянський маєток. – Авт.) и были отравлены его красотой. На краю Великого Луга (на березі ріки Дніпро, біля знаменитого острова Хортиця. – Авт.), кажется на том самом месте, где стояла хата Тараса Бульбы, … дворцы. Вошли в первый дворец, … в вестибюле на куче мусора валялись гипсовая Венера Милосская да только без рук, но и без ног…» [6, с. 306–307]. Цим фактом видатний педагог розкриває сутнісне протиріччя казарменого комунізму, де в угоду утопічним мріям знищується краса світової культури, що і є причина відтворення козацької відсічі дикунству і варварству.

Ось чому, він навіть зробив декілька спроб перевезти всю дитячу колонію імені М. Горького (цим авторитетним ім'ям «пролетарського письменника» він прикривав свій козакофільський експеримент) на острів Хортиця, що було дуже небезпечно саме за умов оформлення системи радянського тоталітаризму та згортання з 1928–1929 років так званої «політики українізації», котру видатний педагог вдало використовував для виховання у дусі козакофільства. Про особисту небезпеку для себе він стисло занотує: «Хотя в этот период меня иначе не называли как Дон Кихот Запорожский» [6]. Спробуємо проаналізувати цей літературний символ у постмодерністській площині.

А. Макаренко не випадково і влучно (нібито просто іронічно) порівнює себе з трагікомічною фігурою «лицаря печального образу». «У Дон Кіхота призма була надто своєрідною і побільшувальною, – підкреслює Євген Сверстюк, – а внутрішня сила й рішучість – дивовижною… Для нього важливий не успіх, а вірність собі, своїм ідеалам і високим поняттям честі…» У своєму есеї «Мігель Сервантес» відомий український дисидент і літератор Є. Сверстюк дає підзаставку «Вибитий із седла» (що є ключове для розуміння внутрішніх умов самовідчуття патріотів-українців, що жили і страждали за радянських часів серед натовпу хохлів і малоросів, імперських наглядачів, –чекістів тощо). Є. Сверстюк мав надзавдання модернізації у розповіді «про химерного лицаря Дон Кіхота і його надзвичайного, але зворушливо відданого зброєносця Санчо Пансу…» «Дон Кіхот – це не звичайна книжка пригод, а книжка про людину, про високі поривання духу, людські змагання і здобутки. Ось чому три з половиною століття читають її і знаходять у ній… глибокий зміст…».

Валентина Снегірьова, сучасний, відомий в освітньому середовищі літературознавець, теж модернізує літературний матеріал, аналізуючи твір Мігеля де Сервантеса, коли вказує: «Із пародії на лицарські романи народилася сатира на вселюдські пороки і недоліки. А разом з нею – сумна іронія, яка пронизує… сцени пригод «премудрого ідальго (мандрівного лицаря). – Авт.): іронія, що змушує замислитися, можливо, відчути приховані за сміхом сльози» (Іронія, жарти і сльози відчутні в оптимізмі всіх тих, хто має намір зробити справжній аналіз антисемітизму «Педагогічної поеми»).

Філіп де Лара, професор одного з університетів у Парижі, є одним з відомих дослідників історичної пам'яті, але з метою якісного примирення, і за традиціями що існують у Європі. «Когда я впервые прибыл в Украину, я… встретился с Семеном Глузманом, … сейчас президент Ассоциации психиатров Украины… В семидесятые годы его… осудили

и отправили в Гулаг… Это была моя первая встреча с украинским евреем, – вказує Ф. де Лара. – … Глузман оказался с более старшими по возрасту… солдатами из УПА… Они взяли Глузмана под свою защиту… Легенды и стереотипы присущи коллективной памяти, но они становятся разрушительными при определенных условиях. Это случается, когда они достигают глобального уровня… Вот, что и случилось с историей погромов в 1917–1920 годах в Украине… Знаете ли вы много о преступлениях: Белой армии, красной армии, украинской армии, вооруженных бандах, … которые не признавали власти республики, шайках, ослепленных слухами о евреях, … махновских анархистах… Этот взрыв антисемитского насилия не поддавался логике. Сто тысяч людей было убито во время хаоса происшедших войн (гражданская война, война за независимость, грабежи), к которым евреи имели малое отношение…» [4, с. 130–131].

Філіп де Лара шукає факти не лише про антисемітизм, а про його истоки або про ситуативне загострення: «Большинство носителей языка идиш (під час царату. – Авт.) проживали на территории, принадлежащей Украине сегодня. Этот мир был разрушен… История евреев в Украине является основной жертвой запрета истории Украины во время Советского Союза. Легенды и стереотипы об украинском антисемитизме являются мучительными темами и все же, на протяжении столетий отношения между евреями и… украинцами были… ключевым параметром национального нарратива… Важно… освободить историю геноцидов двадцатого столетия от предрассудков и (зокрема «петлюрівщини». – Авт.) легенд» [4, с. 127].

А. Макаренко також розглядав минуле і сьогодення як джерела самоорганізації соціокультурного простору, зокрема як процес переводу етнічного націонал-егоїзму в цивілізований громадянський феномен, оскільки міжнаціональна толерантність була в основі духу романтичного просвітництва. Саме безпритульні підлітки, з якими працював видатний педагог, несли в своїй душі трагедію поразки УНР, хаосу революційних років тощо.

Категорії соціального розвитку дитячого колективу А. Макаренко відображує через онтологеми гетьмансько-козацького досвіду – «непрямі адекватні реальності», тобто вони потрібні у його дослідженні, як сутнісні фігури – ідеальні екзістенціали, що з'являються і за прикладом підходів до тексту Е. Гуссерля, Г. Гадамера, З. Фрейда, Ж. Сартра. Але у Антона Макаренка «ідеальні типи» відображають суб'єкти дії та взаємодії, щоб розтлумачити онтологеми складної спільноти, завдяки чому козакофіли модифікують освітнє буття. В суб'єкт-об'єктній ієрархії висвітлюється дух автохтонів-українців і всіх інших історичних етносів, бо висвітлюється їх єство, як деякої сутності взаємодії національного буття, що пов'язане якоюсь сенсовою мережею з гуманістично-виробничою життєдіяльністю педколективу. А. Макаренко бере на себе роль лицаря Дон Кіхота, а своїм Санчо Пансою у нього стає Каліна Іванович Сердюк (його заступник з адміністративно-господарської частини, – звичайний завгосп). «Дон Кіхот» відтворює лицарську структуру дитячого колективу. Тут «лицар печального образу» створює ідеальне мереживо структурних підсистем-елементів: «актив», «пасив», «болото», «шпана». У «Педагогічній поемі» вони фіксують свою шляхетність чи громадську неповноцінність, і, певні загальні риси індивідуальних характеристик окремих проявів юнацтва, що відображує типовість соціальних явищ і процесів духовного розвитку України (взагалі соціокультурну динаміку першої половини 20-х років XX ст.).

Є. Сверстюк так характеризує духовне обличчя зброєносця, який вірою і правдою служить Дон Кіхоту: «Санчо Панса не має жодних ілюзії, його простонародний тверезий розум сприймає світ практично, … серце Санчо схиляється до того величного й чесного, що є в сліпій хоробрості Дон Кіхота, … відданий йому всією душею» [10, с. 339]. Можливо, видатний реформатор освітнього простору за символом Дон Кіхота передбачав важку боротьбу за душі всіх своїх земляків, що подібно духу малоросіянства ситуативно відкидали боротьбу тих сучасних дисидентів-диваків, що в жорстоких реаліях примітивного пристосуванства голодоморів, депортацій, масових розстрілів, намагалися діяти проти стресу поневоленого життя. Чому ж значною частиною українства ситуативно відкинуті високі ідеали гетьмансько-козацької слави? «У світі, де будь-які закони добра… лише проголошуються, але дуже рідко виконуються, шаленство Дон Кіхота стає зрозумілим. Його хвороблива фантазія дозволяє побачити те, чого людина здорова і розважлива ніколи навіть не припустила щодо тих, хто живе поруч» [11, с. 22].

А. Макаренко, як «Дон Кіхот Запорозький» завжди знав, що як ні важко, «нащадки гетьмансько-козацької слави» мають універсальний засіб – український гумор, з його байками, жартами, гострим прислів'ям тощо, щоб протистояти безжальній імперській та богоборській владі. В іронічно-апофатичній манері, Каліна Іванович торкається суперечок, говорить і діє, наприклад, тоді, коли сіє сумніви у діях богоборської влади в Україні.

У чесних патріотів, що жили у нескореній

Україні, визивали невдоволення більшовицькі починання, тобто підходи до знищування НЕПу (нової економічної політики), де дозволялась багатоукладність економіки».

«Калина Иванович сказал»:

– А этот паразит Софрон недаром к нам идет. Его, знаешь, придавили мужички (тобто податкові та виконавчі органи Радянської влади. – Авт.), так он боится, как бы кузницу у него не отобрали, а тут он, знаешь, как будто на совецькой службе будет считаться» [6, с. 40–41].

«И знаешь, – прищурился Калина Иванович, – нам што: хоть рыжа, хоть кирпата, абы хата богата. Што ж с того, што он кулак?.. Работать же он будет все равно, как и настоящий человек» [6, с. 40–41].

Ось чому, наставник молоді привчає її до читання класичних зразків світової, української класики; підготовка майбутніх козакофілів заторкує також боротьбу з самогоноварінням, розбишацтвом на «великій дорозі», і участі в театральних виставах, в чесному служінні колективній праці. При цьому всі оновлені козацькі заходи учнівського самоврядування теж дуже нагадували гетьмансько-козацьке військове товариство, оскільки як би не суперечили ні більшовицькій пропаганді, ні стереотипам малоросійській меншовартості. Каліна Іванович і тут і там грає роль простакуватого психоаналітика: «Калина Иванович... вдруг заулыбался»:

«– Мужики эти, паразиты, все равно у него отберут кузню, ... Так лучше пускай у нас кузня будет, а Софрону все равно пропадать. Подождем малость – дадим ему по шапке: у нас совецькая учреждения, а ты што ж, сукин сын, мироедом був, кровь человеческую пил...!» [6, с. 41].

Значну увагу А. Макаренко приділяє також питанню, як за різних обставин діє носій патріотичної соціокультурної діяльності, що презентує ідеальний тип, щоб розповісти про його суб'єктивну позицію, тобто про глибинне єство українця (патріота), малороса (націонал-нігіліста), або хохла (націонал-прагматик), залишаючись зовні спостерігачем як дослідник-гуманітарій.

Каліна Іванович, як справжній український Санчо Панса, дозволяє собі відверто образити «пролетарську боротьбу», владу в Україні, зокрема політику розстрілів, «голодоморів»… чи прогнозувати жахи майбутнього масового розкуркулювання… Однак, герменевтична стилістика тексту була настільки близька мрії про власну державність, тобто герменевтично-оригінальною, що майже неможливо цензурі було прямо схопити геніального педагога і літератора «за руку». Аналіз за «розстрільною» схемою цензорів – є підозра – він «класовий ворог», не міг дати «індульгенцію» на свободу творчості, але не дуже дозволялося чи прямо або тупо звинуватити у контрреволюційній агітації чи «інших ідеологічних гріхах» того, хто майже з «босяків» формує законослухняну молодь у дитячій колонії, та ще за «смішні гроші.

Розглянемо з цього приводу один із фрагментів «Педагогічної поеми»: «В сарае возились несколько старших хлопцев у старой сеялки. На них покрикивал и поражал их впечатлительные души кузнечно-слесарной эрудицией Софрон: всегда был выпивши и никогда не бывал пьян. Обо всем имел свое собственное и всегда удивительно невежественное мнение...» [6, с. 40]. При цьому великий педагог веде себе як «практичний хохол», оскільки займає як би позицію принципового більшовика-догматика, який засуджує контрреволюційні погляди колишніх петлюрівців, махновців, білогвардійців, старослужак царської армії. А. Макаренко завжди веде ідеологічний діалог, зокрема з Каліною Івановичем або Софроном, котрі поруч з радянською владою; іноді нісенітниці висловлюють як політичні «контріки», - таких, як «собак нерізаних», але якби давно ідеологічно вже роззброїлися, хоча ще іноді говорять по-старому, нібито в силу політичної незрілості, але на східно-регіональному «суржику». А. С. Макаренко намагався побудувати метафізичну модель історичного розвитку дитячого колективу на прикладі цивілізованої боротьби українців-козаків. Влада, коли дозволяла прояви політичного блюзнірства, як правило, це було дозволено тимчасово, бо «хазяїн» (керівник своєї частки влади) собі ті чи інші «забобонні висловлювання» не дозволяв. Ось чому в «Педагогічній поемі» автор критично сприймає стратегію і тактику боротьби С. Петлюри, інших революціонерів-можновладців часу гострих змагань, що діяли під час громадянської війни, але часто-густо попри логіці політичного єднання, стихійно.

Він не приймає байдужість своїх колег і «активістів» щодо проявів малоросьйської меншовартості, що «нашла выход в пуганье евреев и издевательстве над ними» [6, с. 77].

Ось чому, свідомий українець протестує, коли його «називають» в тоталітарному просторі в образливій (хохол, малорос) формі (чи в асоціації з незнатною ксенофобською постаттю «кацапа» або «жида»), – принизивши призначення рівня маріонеткового статусу власної державності. Це стосується долі радянської України і влади Росії, і, також протистояння антисемітизму, в конкретному колективі тощо. «Избивать, издеваться на каждом шагу, отнять хороший пояс или целую

обувь и дать взамен их негодное рванье…, оставить без пищи или испортить пищу, дразнить без конца, поносить разными словами…, всегда держать в страхе и презрении – вот что встретило в колонии не только Остромухова, но и Шнайдера…, Глейзера, и Крайника… Осадчий был лет шестнадцати, угрюмый, упрямый, сильный и очень запущенный… К радостям он был очень неразборчив… Село Пироговка (біля колонії імені М. Горького. – Авт.)… блистало обилием интересных девчат и самогона; эти предметы и составляли главную радость Осадчего… Осадчий сделался главным инквизитором евреев. Осадчий едва ли был антисемитом. Но его безнаказанность и беззащитность евреев давали ему возможность блистать в колонии первобытным остроумием и геройством… Все же совершенно скрыть от педагогического персонала регулярное шельмование целой группы колонистов было нельзя, и пришло время, когда разгул антисемитизма в колонии ни для кого уже секретом не был» [6, с. 76–77].

А. Макаренко знову проявив себе як видатний футуролог, що попереджав своїх сучасників про наближення трагедії Холокосту, «Бабиного Яру» тощо. Інформація з сутнісних аспектів європейського розвитку духовних носіїв освітосфери ніколи не замінить особистісного впливу справжнього наставника в передачі духовного знання і наукового трактування свого гуманістичного, козакофільського, педагогічного досвіду, зокрема в гальмуванні та подоланні антисемітизму.

Етнічна консолідація українців, як «великої родини» за прогнозом Т. Шевченка і досвідом А. Макаренка адекватна еволюційному становленню європейських чеснот козацького стилю буття, – піддається впливу гуманізму в просторі плюралістичних змін, де в соціокультурному просторі діє логіка національних прогресивних символів, що позитивно висвітлює дух гуманістики та її вплив на всі ланки освітнього буття, створюючи ефект природного зближення навколо автохтонного етносу, тобто і представників нацменшин. Вони йшли за автохтонами-гуманістами шляхом добровільної асиміляції тощо. Тому не випадково видатний педагог діє як цивілізований Деміург, бо за його спадком створювалася шляхетна доля тисяч прихильників гуманізації соціокультурного простору. Цей приклад і зараз живлять і насаджують ентузіасти гуманістичних змін, – досвід європейського націєтворення. Українська політична нація створюється поступово, завдяки поєднанню альтернативних символів колись поневоленої нації. Нащадки «філософії серця» часто працюють у сучасній манері, часто опозиційній думці, репрезентують шляхетний прошарок народу, їх солідарність торкається всіх патріотів-носіїв європейського реформування освітнього простору, що попри всіх негараздів залишалися відвертими прихильниками козакофільства. Навколо цивілізованої національної ідеї завжди об'єднуються люди честі, – ставлячи наголос там, де зараз потрібно для того, щоб освітній процес відповідав європейським чеснотам. Освітній простір явив власному народу та світу якісні зміни, попри контрпропагандиським імперським міфологемам, покликанням відправити в небуття будь-які схоластичні прояви минулого українського цивілізованого патріотизму, оскільки творчість А. Макаренка протистояла відтворенню масового «гвинтика» бюрократичного механізму. Доля гуманіста важка, який зміг за допомоги активу відобразити дух протистояння прояви побутового невігластва, вчасно попередив хвилю негативних явищ.

У той же час він вдало зміг оприлюднити своє гуманістичне обличчя «Дон Кіхота Запорозького». Такий підхід здавався А. Макаренку найбільш патріотично-доцільним і оптимальним, оскільки і відповідав традиціям гуманістично-колективістського романтизму, і допомогав реальному самоврядуванню та розвитку дитячого колективу в дусі козацького товариства, про яке так геніально розповів у свій час М. Гоголь.

Феномен романтично-освітньої пасіонарності нащадків «славних лицарів запорозьких» перехрещується в А. Макаренка з ціннісним сполученням онтологем системи просвітницького життєвого подвигу, з традицією антропологізму, з духом творчості та комунікативності. Він не випадково стає у свій час символом радянської педогогіки, котра догматизувалася – однак, має козакофільську складову, хоча всю його колективістську глибинну субстанційність чекає вимір, що вписується за гуманістичними, навіть сучасними європейськими критеріями в процес активного відстоювання вищих ідеалів. «Дон Кіхот» тоді є справжній дух і приклад для небагатьох моральних постатей, що були патріотично сміливі, зокрема в освітньому просторі створили гуманістичну індивідуальну траєкторію розвитку учня та майбутнього студента, знавця своєї професії тощо.

Творчість А. Макаренка відрізнялася патріотично-демократичним підходом і до пошуку сутності природи українського патріотизму, і до його гріховного відлуння в феномені етнічного націоналізму, що не відповідає європейському громадянському стандарту тощо. Бо за умов тоталітарної влади феномен радянського колективізму є кроком

почуттів амбівалентних за своєю сутністю, оскільки не завжди сприймає значну сукупність позитивних (демократичних), а часто і негативізму охлократичних впливів.

Серед важливих пріоритетів виступають, «дитячо-дорослі спільноти», в яких накопичується первинний громадянський досвід, здійснюється розвиток творчих проектів, зокрема конфесійних і ювентологічних проблем, «наочної ваги», що відображається у гальмуванні етносоціального поступу учнівського самоврядування.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Перспективи подальших наукових досліджень висувають наступне:

– кордоцентрично-козакофільська модель А. Макаренка дозволяє взаємодіяти представникам різних етнокультур. Характер міжкультурної комунікації дає можливість розлядати професійний та соціальний символізм як регулюючий механізм процесу глобалізацй сучасного світу. Глобалізація – західний варіант, – переломлюючись, наприклад, у східному регіоні, потребує подальшої гуманізації буття;

– врахування соціокультурної специфіки «маленького українця» як представника українського народу вимагає сполучення його духовних орієнтацій з конкретизацією історичних феноменів окремо взятих регіонів;

– практичне втілення концепції морально-культурної діяльності аналізу у викладацькій і виховній діяльності, застосування методу кросскультурного аналізу під час викладання українського та іноземного досвіду;

– становленням ідеалів духу «змістовного розуміння серцевої єдності, А. Макаренко, відкрив величезні можливості інтерпретації націєгенезу, як імперативу надії. Він був прихильник універсального пошуку цілісності буття, виявляв у козакофільських чеснотах колективістського самоврядування силу природофільства, спрямованість національного-революціоністського пізнання гуманістичних обріїв освітнього простору;

– пізнавальна творчість козакофільської ідеї соціуму, є відомим символом «серцевої єдності» як краси європейської позиції еліти в гуманістиці імперативу надії; національне виховання гуманістичну зумовлюваність освітлює в освітньому просторі;

– моделі цивільних змін освітньої дійсності, його нащадки продовжили цей досвід А. Макаренко навіть за постоталіторної доби, почав відрізняти зовнішні умови, тоді значно ускладнені від реалій радянської парадигми, що було в подальшому зроблено протягом «антизастійних» років, зокрема продовживши осмислення Кобзаревого спадку філософами та літераторами [2].

З'ясування змісту громадських чеснот в концепції кордоцентрично-козакофільській Великого Кобзаря перехрещувалося (М. Пирогов, К. Ушинський) як основи загально цивілізаційних цінностей вплинувши на поглиблення сенсу національної ідеї в онтологічно-символічному світі взаємопереходу «абсолютного Я» в громадянський контекст української ідеї, само референтні моделі освіти є трансформацією вищих ідеалів етносу в трансцендентне опредметнення цивілізованого націєгенезу, оскільки суперечливо потенціювали онтологеми національної ідеї за феноменологічно-софіологічним розумінням «парадоксу часу» – переходу на парадигмальні рейки екологічно-еволюційної доби.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1.Гетманец М. Ф. А. С. Макаренко – писатель: взгляд с исторической дистанции / М. Ф. Гетманец // Русский язык и литература в учебных заведениях. – 2008. – №3. – С. 23–29.

2.Драгоманов М. Українська література, проскрібована російськими урядовцями / Михайло Драгоманов // Українська мова. – 2002. – №1. – С. 79–101.

3.Красовицький М. Дві позиції щодо педагогічної спадщини Антона Макаренка / Михайло Красовицький // Рідна школа. – 1999. – №9. – С. 29–31.

4.Лара Ф. де Условия общей еврейско-украинской памяти: потенциал и препятствия / Филип де Лара // Культура примирения – Одеса, 2015. – С. 127–132.

5.Лосев А. Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ, Платон. – М.: «АСТ», 2000. – 846 с.

6.Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1987. – 512 с.

7.Міхнік А. Оксамитова революція / Адам Міхнік // Сучасність. Література, наука, мистецтво, суспільне життя. – 1995. – №4. – С. 61–66.

8.Нагаєвський І. Історія української держави XX століття / Ісидор Нагаєвський. – Київ:Український письменник, 1994. – 413 с.

9.Руденко Ю. Чи знаємо і шануємо геній Костянтина Ушинського? / Юрій Руденко // Освіта. – 2003. – 5–12 березня. – С. 4–5.

10. Сверстюк Є. Світлі полоси життя / Євген Сверстюк. – К.: КЛІО, 2015. – 768 с.

11. Снегірьова В. Мигель де Сервантес. «Дон Кіхот». «Печальний образ» чи пародія / Валентина Снегірьова // Всесвітня література в сучасній школі. – 2014. – №4. – С. 21–22.

12. Татарінова Л. Невідомий брат відомого педагога / Лариса Татарінова // Пані вчителька. – 2007. – №2 – С. 35–37.

13. Фрейд З. Я и Оно. Сочинения. Сб. / Зигмунд Фрейд. – М.: Єксмо; Харьков: Фолио, 2006. – 864 с.

14. Шестов Л. Памяти великого философа (Эдмунд Гуссерль) / Лев Шестов // Вопросы философии. – 1989. – №1. – С. 144–160.

15. Юнг К. Г. Стадии жизни / Карл Юнг // Сознание и безсознательное. Сб. пер.с англ. – Спб.: университетская книга, 1997. – 544 с.

BIBLIOGRAFIYA

1. Hetmanets, M. F. (2008). *A. S. Makarenko – pysatel': vz·hlyad s ystorycheskoy dystantsyy.* [Makarenko – the writer: a view from a historical distance]. Moscow.

2. Drahomanov, M. (2002). *Ukrayins'ka literatura, proskribovana rosiys'kymy uryadovtsyamy.* [Ukrainian literature, Proskura Russian officials]. Kyiv.

3. Krasovyts'kyy, M. (1999). *Dvi pozytsiyi shchodo pedahohichnoyi spadshchyny Antona Makarenka.* [Two positions on the pedagogical heritage of Anton Makarenko]. Kyiv.

4. Lara, F. De. (2015). *Uslovyya obshchey evreysko-ukraynskoy pamyaty: potentsyal y prepyat·stvyya.* [The terms of the common Jewish-Ukrainian memory: potential and obstacles]. Odesa.

5. Losev, A. F. (2000). *Ystoryya antychnoy эstetyky. Sofystы. Sokrat, Platon*. [History of ancient aesthetics. The sophists. Socrates, Plato]. Moscow.

6. Makarenko, A. S. (1987). *Pedaho-hycheskaya poema.* [Pedagogical poem]. Kyiv.

7. Mikhnik, A. (1995). *Oksamytova revolyutsiya.* [The velvet revolution]. Kyiv.

8. Nahayevs'kyy, I. (1994). *Istoriya ukrayins'koyi derzhavy XX stolittya.* [The history of the Ukrainian state of the XX century]. Kyiv.

9. Rudenko, Yu. (2003). *Chy znayemo i shanuyemo heniy Kostyantyna Ushyns'koho?*. [Know and honor the genius of Konstantin Ushinsky?]. Kyiv.

10.Sverstyuk, Ye. (2015). *Svitli polosy zhyttya*. [Bright stripes of life]. Kyiv.

11.Snehir'ova, V. (2014). *Myhel' de Servantes. «Don Kikhot». «Pechal'nyy obraz» chy parodiya*. [Miguel de Cervantes. «Don Quixote». «The sad way» or parody]. Kyiv.

12.Tatarinova, L. (2007). *Nevidomyy brat vidomoho pedahoha*. [Unknown brother of the famous teacher]. Kyiv.

13.Freyd, Z. (2006). *Ya y Ono. Sochynenyya.* [I and It. Works]. Moscow.

14.Shestov, L. (1989). *Pamyaty velykoho fylosofa (Эdmund Husserl').* [The memory of the great philosopher (Edmund Husserl)]. Moscow.

15.Yunh, K. H. (1997). *Stadyy zhyzny*. [Stage of life]. Spb.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

СКЛОВСЬКИЙ Ігор Зіновійович – доктор філософських наук, доцент кафедри суспільних наук, інноваційної та архівної справи Центральноукраїнського національного технічного університету.

Наукові інтереси: історія педагогіки та філософії.

СКЛОВСЬКА Олена Іванівна – кандидат історичних наук, доцент кафедри професійної педагогіки та соціально-гуманітарних наук Льотної академії НАУ

Наукові інтереси: історія педагогіки та філософії.

АКСЬОНОВА Віра Ігорівна – кандидат філософських наук, доцент кафедри професійної педагогіки та соціально-гуманітарних наук Льотної академії НАУ.

Наукові інтереси: історія педагогіки та філософії.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SKLOVSKY Igor Zinov'evich – Doctor of philosophical Sciences, associate Professor, Department of social Sciences, innovative and archive case tehnichnogo Central Ukrainian national University.

Circle of scientific interests: history of pedagogics and philosophy.

SKLOVSKA Helen Ivanivna – candidate of philosophical Sciences, associate Professor Riese pedagogy and socio-humanitarian Sciences Flight Academy of NAU.

Circle of scientific interests: history of pedagogics and philosophy.

AKSENOVA Vira Igorevna – candidate of philosophical Sciences, associate Professor Riese pedagogy and socio-humanitarian Sciences Flight Academy of NAU.

Circle of scientific interests: history of pedagogics and philosophy.

Дата надходження рукопису 08. 07. 2017 р.

УДК 37. 091. 3:78(075.8)

ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович –
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри музично-теоретичних та
інструментальних дисциплін
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький
ORCID iD 0000-0003-2760-275 x
e-mail: cherkasov_2807@ukr.net

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Вступ України до Європейського освітнього простору уможливлює створення необхідних умов для опануванню молоддю культурою різних народів і країн світу. Розвиток художньо-естетичних смаків у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін образотворчого мистецтва позитивно впливає на формування світогляду та інтелектуально-художнього мислення, сприяє професійному становленню та формуванню педагогічної майстерності. За такого підходу обґрунтування проблеми розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін є актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування підтверджує, що вітчизняними та зарубіжними науковцями, з-поміж яких: Є. А. Антонович, С. М. Демчак, М. В. Кардашов, С. В. Коновець, В. С. Кузін, Л. М. Масол, О. М. Олексюк, О. М. Отич, В. І. Проців, О. П. Рудницька, С. П. Свид, Е. В. Шорохов, різною мірою досліджено та розкрито ті чи інші питання художньо-естетичного виховання, професійно-педагогічного становлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Тематика нашого наукового пошуку значно доповнює дослідження названих авторів, уможливлює усвідомити особливості розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва.

Мета статті. Виходячи із заявленої проблематики, мета статті полягає в обґрунтуванні процесу розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Усвідомлення розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін уможливлює уточнення основних дефініцій дослідження, а саме: «художньо-естетичний смак», «майбутній фахівець образотворчого мистецтва», «професійно-орієнтовані дисципліни».

Щодо першої дефініції, а саме *«художньо-естетичний смак»*, варто зазначити, що цей феномен знаходиться у полі зору науковців починаючи з кінця ХХ століття, коли О. П. Рудницькою було запропоновано концепцію художньо-естетичного виховання, якою передбачено опанування майбутніми вчителями мистецьких дисциплін образотворчим, музичним та хореографічним мистецтвом.

За такого підходу доцільно зазначити, що відповідно до нової концепції художньо-естетичного виховання поняття художньо-естетичний смак сформувалося у науковому середовищі значно раніше й інтерпретується нами як здатність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва залежно від його духовного розвитку та інтелектуально-художнього досвіду сприймати та оцінювати міру довершеності предметних та духовних цінностей. Художньо-естетичний смак формується в процесі активної творчої діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва й інтегрує з формуванням художньо-естетичних інтересів і уподобань.

Художньо-естетичний смак певним чином впливає на поведінку вчителя, прийняття рішень в тих чи тих умовах культурно-освітнього середовища. Крім того, позитивно чи негативно впливає на вибір засобів художньо-творчої діяльності та формування відносини вчителя з учнями і оточуючим середовищем.

Західноєвропейські науковці неодноразово наголошували на тому, що смак може бути результатом спадковості або тривалого і ретельного виховання. Невипадково французький філософ Вольтер у праці «Смак» звертав увагу на художню природу смаку і пов'язував його формування зі сприйманням різних творів мистецтв, і

© Черкасов В. Ф., 2017

насамперед образотворчого мистецтва. Французький теоретик мистецтв Шарль Баттьо наголошував, що смак є вродженою здатністю людини, спрямованою на осягнення прекрасного в природі й мистецтві.

Тож цілком закономірно, що розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх учителів образотворчого мистецтва є сембіозом генетично наслідуваного та накопиченого в процесі життєдіяльності досвіду спілкування з шедеврами кращих художників різних епох і творчих напрямів. За такого підходу майбутні вчителі образотворчого мистецтва у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін на основі сприймання і усвідомлення краси в мистецтві повинні виховувати власний художньо-естетичний смак. Безумовно, що тільки досконалі твори художників впливають на розвиток чуттєво-інтелектуальної сфери особистості й можуть бути активним засобом формування розвинутого художньо-естетичного смаку.

Не викликає сумніву, що твори всесвітньо відомих митців і художників завжди були зразком формування здорових художньо-естетичних смаків, які поєднували емоційне і свідоме. Почуття й емоції, які виникають при сприйманні творів образотворчого мистецтва, є результатом усвідомлення образного змісту твору, історичних умов, котрі спонукали художника до його написання, особливостей авторського стилю. Це уможливлює розвинути емоційну сприйнятливість, реалізувати власні здібності, спрямувати зусилля на формування художнього світогляду, базових якостей особистості.

Слід зауважити, що емоційне і свідоме сприйняття творів образотворчого мистецтва залежить від загальної вихованості, рівня культури особистості, попереднього досвіду, установки на сприймання. Цей принцип навчання в теорії і методиці образотворчого мистецтва відтворює сутність художньої діяльності, є твердженням достовірності естетичної теорії Гельвеція у трактаті «Про розум».

Відносно другої дефініції, а саме *«майбутній фахівець образотворчого мистецтва»*, то насамперед це професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах мистецького спрямування для подальшої педагогічної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах та позашкільних виховних закладах естетичного спрямування.

І врешті-решт, відносно дефініції *«професійно-орієнтовані дисципліни»*, то це дисципліни навчального плану, які забезпечують теоретичну та практичну підготовку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва. З-поміж них такі: історія образотворчого мистецтва, історія українського образотворчого мистецтва, живопис, рисунок, теорія та практика рисунку, теорія та практика живопису, теорія образотворчої грамоти, теорія та практика декоративно-прикладного мистецтва, колористика, урбаністичний пленер, композиція, комп'ютерне моделювання.

Завдання професійно-орієнтованих дисциплін полягає у формуванні професійної здатності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до методичного управління процесом художнього навчання студентів на заняттях із дисциплін художнього циклу. Процес навчання спрямований на формування та підвищення рівня професійної компетентності, якості методичної підготовки та професіоналізму. Ознаками визначення рівня якості освіти, що характеризують високий професіоналізм, методичну здатність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є: професійна методологічна компетентність, у тому числі методична майстерність; потреба працювати якісно з високою ефективністю; самостійність мислення, різноманітність способів дій; уміння обґрунтувати творчий педагогічний метод та форми особистої методичної діяльності й бачити перспективу розвитку ідей, потребу в постійному розширенні й поновленні своїх знань; здібності до пошуку нових форм та методів навчання, що забезпечують методичну грамотність та технологію розв'язання завдань художньо-педагогічної освіти.

Принагідно зауважимо, що на тлі сталих традицій та підходів стосовно вивчення професійно-орієнтованих дисциплін у вищих навчальних закладах мистецького спрямування майбутніми вчителями образотворчого мистецтва вартісним уважається обґрунтування та застосування структурно-функціональної моделі формування художньо-естетичного смаку, спрямованої на підвищення якості професійної підготовки, реалізації вимог щодо художньо-інтелектуального розвитку та творчого удосконалення майбутніх фахівців у мистецькій галузі.

У структурно-функціональній моделі розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін ми пропонуємо виокремити наступні блоки: теоретичний, організаційний, методичний, результативний.

У межах *теоретичного блоку* моделі визначено мету (розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін); з'ясовано основні підходи (культурологічний, гуманістичний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, системний) та принципи (науковості, наступності, міжпредметності, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, стабільності і динамічності, циклічності) реалізації процесу розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. Серед інноваційних підходів варто виокремити наступні: діалогічний підхід; коуч-підхід, флеш-підхід у «один постріл» та ГРІФІК-підхід, заснований на реалізації концепції інклюзивної освіти.

До організаційного блоку зараховуються етапи впровадження моделі розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін (підготовчий, відтворювально-творчий, когнітивно-індивідуальний, конструктивно-творчий); організаційно-педагогічні умови (мотивація викладачів вищих навчальних закладів до розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін; створення незалежного навчально-методичного забезпечення процесу розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін; застосування інтерактивних форм і методів навчання в процесі розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін).

Методичним блоком моделі об'єднано форми, методи, засоби навчання з метою розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, які також уможливлюють підвищення рівня якості освіти, сприяють засвоєнню теоретичних знань, практичного досвіду, здатності до творчого зростання, уміння віднаходити самостійні раціональні рішення з втілення художньо-образного змісту композиції та оригінальність образотворчих і виразних засобів живопису, графіки, скульптури, декоративно-ужиткового мистецтва, архітектури та дизайну. Методичний блок є інструментарієм та наочним джерелом формування художньо-естетичного смаку та духовної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Результативний блок моделі конкретизується в компонентах, критеріях та показниках, які характеризують рівні розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін (високий, середній, низький). З-поміж компонентів варто назвати полімотиваційний, когнітивно-інтелектуальний, гедоністичний, рефлексивний.

Полімотиваційний компонент уважається важливим фактором забезпечення досягнень у тих чи інших видах образотворчої діяльності. Полімотивація інтерпретується як спонукальний параметр інноваційно-психологічного клімату. Наявність високого рівня мотивації й активності стимулює найбільшу кількість мотивів діяльності. За такого підходу полімотивований майбутній вчитель образотворчого мистецтва наполегливо працює на пленері, розвиває художньо-естетичний смак у практичній роботі з творами живопису, графіки, архітектури, декоративно-прикладного та декоративно-ужиткового мистецтва. Полімотиваційний компонент художньо-творчої діяльності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва комплексно впливає на розвиток художньо-естетичного смаку, інтелектуально-творчих здібностей та позитивно впливає на професійне становлення майбутніх фахівців образотворчого мистецтва.

Когнітивно-інтелектуальний компонент (пізнавальний, теоретичний) стосується освіченості студентів, рівня їхніх знань, що розкриваються у змісті художньо-творчої діяльності. Насамперед когнітивно-інтелектуальний компонент передбачає сформованість уявлення про образотворче мистецтво (живопис, графіка, архітектура). Зокрема, живопис (пейзаж, натюрморт, портрет, жанрова картина); графіку (книжкова, силуетна, плакат тощо); архітектуру (народна, житлова, промислова, громадська). До того ж, дизайн (паперова пластика, конструювання, моделювання, макетування), декоративно-ужиткове мистецтво (писанкарство, витинанки, декоративна пластика, народні іграшки, розпис, народне малярство) також сприяють оволодінню смисловими значеннями базових понять з професійно-орієнтованих дисциплін та є фактажем художньо-ілюстративних явищ.

Гедоністичний компонент є показником отримання насолоди від спілкування з мистецтвом і реалізації накопичених знань у творчості. Мистецтво виступає засобом художнього спілкування, отримання задоволення і насолоди в процесі художньо-творчої діяльності, спрямованої на створення творів мистецтва у певних видах образотворчої діяльності. Тож цілком закономірно, що співпереживання в процесі співтворчості спонукає відчуття радості та внутрішнього хвилювання, стимулює особистість до інтелектуально-творчої діяльності, спрямованої на розвиток художньо-естетичниго смаку, інтересу та уподобання. Усебічно розвинена особистість спроможна позитивно оцінити естетичні явища у навколишньому середовищі й мистецтві та позитивно вплинути на подальший розвиток і створення нових художніх і мистецьких цінностей.

Рефлексивний компонент уможливлює здійснити аналіз власної професійно-педагогічної діяльності в галузі окремого художньо-творчого проекту, здійснити корегування за формою чи змістом, прогнозувати можливість залучення нових інноваційних технологій та інтерактитвних методів навчання для реалізації поставленої мети. Рефлексивний компонент уможливлює прогнозувати результат, передбачити необхідність професійного розвитку і саморозвитку, позитивно впливає на формування загальнолюдських якостей та сприяє розвитку художньо-естетичного смаку майбутнього вчителя образотворчого мистетцтва.

Цілком зрозуміло, що розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін доцільно вивчати за такими критеріями: *мотиваційно-ціннісний, цільовий, знаннєвий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний.*

Упровадження моделі розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін передбачало підготовчий, відтворювально-творчий та конструктивно-творчий етапи. Ефективність запровадження моделі забезпечувалася такими формами, як майстер-класи, майстерні пленерного живопису, майстерні розпису по склу, малювання пастеллю, майстерні гравюри, майстерні скульптури, навчанням натюрморту гуашшю, створенням копії роботи майстра.

Так, майстерня пленерного живопису, яку проводили у формі майстер-класів студенти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка у межах Дня художника на Театральній площі міста Кропивницького, була жвавою та корисною як для споглядачів, так і для тих, хто брав у ній участь. Мета її проведення полягала у тому, щоб навчити художників-початківців та заохотити до цього новітнього виду мистецтва інших людей. Предметом уваги починаючих живописців був натюрморт, складений із простих, але яскравих предметів. Навколо нього знаходилися студенти першого, другого та третього курсів з етюдниками, до них підходило багато зацікавлених людей, деякі спостерігали за процесом, проте більшість виявила бажання спробувати намалювати композицію самостійно. Студенти, немов справжні викладачі, розповідали про форму та колористику натюрморту, давали поради з приводу того, як змішати потрібний колір або з чого треба починати роботу фарбами.

Тож цілком закономірно, що проведення таких майстер-класів сприяє розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва, спонукає їх до подальшої художньо-творчої діяльності, створює необхідні умови для формування власного стилю творчості.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розробок. З огляду на сказане та зважаючи на недостатню розробленість зазначеної наукової проблеми варто наголосити, що розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін є актуальним і своєчасним. Розробка та запровадження структурно-функціональної моделі розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва уможливить формування педагогічної майстерності вчителя образотворчого мистецтва, позитивно вплине на формування духовних цінностей. Перспективи подальших наукових пошуків зумовлені розробкою нових технологій впливу на процес розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва, формування інтелектуально-художніх здібностей та загальнолюдських і професійних якостей.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Антонович Є. А., Свид С. П., Проців В. І. Художні техніки у школі. – К., 1994. – С. 19–22.

2. Демчак С. М. Образотворче мистецтво. Альбом-посібник для 4 класу. – Тернопіль, 2016. – 56 с.

3. Кардашов М. В. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.:, 2007. – 296 с.

4. Коновець С. В. Образотворче мистецтво в початковій школі: Методичний посібник. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2007. – 80 с.

5. Кузин В. С. Методика обучения изобразительному искусству в школе. – М.: Просвещение, 1989. – 129 с.

6. Шорохов Е. В. Методика преподавания композиции на уроках изобразительного искусства в школе. – М., 1977. – 143 с.

REFERENCES

1. Antonovych, Ye. A., Svyd, S. P., Protsiv, V. I. (1944). *Khudozhni tekhniky u shkoli.* [Art techniques in school]. Kyiv.

2. Demchak, S. M. (2016). *Obrazotvorche mystetstvo. Al'bom-posibnyk dlya 4 klasu*. [Art]. Ternopil'.

3. Kardashov, M. V. (2007). *Teoriya i metodyka vykladannya obrazotvorchoho mystetstva*. [Theory and methodology of teaching fine arts]. Navchal'nyy posibnyk dlya studentiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv. Kyiv.

4. Konovets, S. V. (2007). *Obrazotvorche mystetstvo v pochatkoviy shkoli.* [Fine Arts in Elementary School]. Metodychnyy posibnyk. Kyiv. Instytut pedahohiky i psykholohiyi profesiynoyi osvity APN Ukrayiny.

5. Kuzyn, B. C. (1989). *Metodyka obuchenyya yzobrazytel'nomu yskusstvu v shkole*. [Methodology of teaching fine arts at school]. Moscow. Prosveshchenye.

6. Shorokhov, E. V. (1977). *Metodyka prepodavanyya kompozytsyy na urokakh yzobrazytel'noho yskusstva v shkole.* [Method of teaching composition at the lessons of fine arts at school]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Наукові інтереси: становлення і розвиток мистецької освіти в Україні, теорія і методика викладання мистецьких дисциплін

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHERKASOV Volodimer Fedorovich – doctor of pedagogical sciences, professor department of music-theoretical and instrumental subjects of Centralukrainian Volodimyr Vinnichenko State Pedagogical University

Circle of scientific interests: the formation and development of the formation and development of artistic education in Ukraine, the theory and methodology of teaching artistic disciplines.

Дата надходження рукопису 21. 09. 2017 р.

УДК 37.378

КИСЛЕНКО Дмитро Петрович –
кандидат юридичних наук, доцент,
начальник кафедри тактико-спеціальної підготовки
Інституту Управління державної охорони
України Київського національного
університету імені Тараса Шевченка
e-mail: kyslenko.d@gmail.com

ВЕКЛИЧ Віктор Андрійович –
слухач Інституту Управління державної
охорони України Київського національного
університету імені Тараса Шевченка,
заступник начальника Управління
поліції охорони в
м. Києві Національної Поліції України
e-mail: kyslenko.d@gmail.com

ІНФОРМАЦІЙНА БЕЗПЕКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЛІЦІЇ ОХОРОНИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний розвиток суспільства характеризується все більшою залежністю від інформаційних процесів, які розвиваються стрімкими кроками. Зі вступом України в світовий інформаційний простір, сучасними темпами розвитку інформаційних технологій, систем зв'язку та комунікацій з'являються нові види злочинів, об'єктом злочинного посягання яких є інформаційна безпека. Внаслідок цього захист інформації є одним із основних напрямків, які потребують

© Веклич В. А., Кисленко Д. П., 2017

додаткового вивчення та удосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання забезпечення інформаційної безпеки досліджувалися вітчизняними науковцями, зокрема: А. Б. Агаповою, І. Л. Бачило, О. В. Бойченко, Р. А. Калюжним, Д. О. Красіковим, В. А. Копиловою, О. В. Логіновим, В. Н. Лопатіною, А. В. Морозовою, Ю. Ю. Орловим, Л. Д. Рейман, І. К. Сезоновою, В. Д. Сорокіною, В. Г. Хахановським та іншими.

Мета статті полягає у розкритті поняття та сутності інформаційної безпеки в діяльності поліції охорони.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «інформація» сьогодні вживається дуже широко і різнобічно. Важко знайти таку сферу знань, де б воно не використовувалося. Інформація – це дані про людей, предмети, факти, події, явища і процеси незалежно від форми їхнього представлення. Відомо, що інформація може мати різну форму, зокрема, дані закладені в комп'ютерах, листи, пам'ятні засоби, досьє, формули, креслення, діаграми, моделі продукції і протоколи, дисертації, судові документи тощо. Як і будь-який продукт, інформація має споживачів, що потребують її, і тому володіє певними споживчими якостями, а також має і своїх власників або виробників [1].

Відповідно до ст. 3 Закону України «Про інформацію», одним із основних напрямів державної інформаційної політики є забезпечення інформаційної безпеки України.

Термін «інформаційна безпека» розглядається в різних контекстах. Під інформаційною безпекою слід розуміти, складну систему інформаційних правовідносин, яка одночасно повинна задовольняти інформаційні права особистості, організації та держави й не порушувати інформаційні права держави, організації, особистості. Об'єктивно категорія «інформаційна безпека» виникла з появою засобів інформаційних комунікацій між людьми, а також з усвідомленням людиною наявності у людей і їхніх співтовариств інтересів, яким може бути завдано збитків шляхом дії на засоби інформаційних комунікацій, наявність і розвиток яких забезпечує і задає інформаційний обмін між всіма елементами соціуму [2].

Л. Д. Рейман під інформаційною безпекою розуміє захищеність інформації, яка обробляється в інформаційно-обчислювальній системі, від випадкових або навмисних дій внутрішнього або зовнішнього характеру, які можуть нанести збитки власникам інформаційних ресурсів або користувачам інформації.

В. А. Ліпкан, стверджує, що захист інформації є частиною інформаційної безпеки [3]. У свою чергу, інформаційну безпеку можна визнати складовою національної безпеки. У Законі України «Про основи національної безпеки України» діяльність усіх державних органів в інформаційній сфері має бути направлена на: забезпечення інформаційного суверенітету України; вдосконалення державного регулювання розвитку інформаційної сфери шляхом створення нормативно-правових та економічних передумов для розвитку національної інформаційної інфраструктури та ресурсів, впровадження новітніх технологій у цій сфері, наповнення внутрішнього та світового інформаційного простору достовірною інформацією про Україну; активне залучення засобів масової інформації до боротьби з корупцією, зловживаннями службовим становищем, іншими явищами, які загрожують національній безпеці України; забезпечення неухильного дотримання конституційного права громадян на свободу слова, доступу до інформації, недопущення неправомірного втручання органів державної влади, органів місцевого самоврядування, їх посадових осіб у діяльність засобів масової інформації, дискримінації в інформаційній сфері і переслідування журналістів за політичні позиції; вжиття комплексних заходів щодо захисту національного інформаційного простору та протидії монополізації інформаційної сфери України [4].

У Доктрині інформаційної безпеки України, затвердженої Указом Президента України, визначений перелік державної політики в інформаційній сфері щодо забезпечення інформаційної безпеки, механізм реалізації координації діяльності органів виконавчої влади щодо забезпечення національної безпеки в інформаційній сфері [5].

Правоохоронні органи, зокрема поліція охорони є складовою частиною системи інформаційної безпеки держави, які мають специфічні особливості функціонування в інформаційному середовищі.

Як суб'єкт забезпечення інформаційної безпеки поліція охорони керується Конституцією України, законами України, указами, розпорядженнями Президента України, постановами і розпорядженнями уряду України, а також іншими нормативно-правовими актами України, міжнародними договорами України, Положеннями про Міністерство внутрішніх справ України, Національну Поліцію України та іншими нормативно-правовими актами по здійсненню діяльності, спрямованої на охорону і захист життєво важливих інтересів особи, суспільство і держави від загроз в інформаційній сфері.

Інформаційна безпека поліції охорони – це захист інформаційної сфери поліції охорони від внутрішніх та зовнішніх загроз.

Зовнішніми загрозами, які представляють небезпеку для об'єктів забезпечення інформаційної безпеки у сфері діяльності Національної поліції України, зокрема поліції охорони, є: розвідувальна діяльність спеціальних служб іноземних країн, міжнародних злочинних організацій, організацій та груп, пов'язаних зі збором відомостей, які розкривають плани діяльності, технічне оснащення, методи роботи підрозділів поліції, відомості про охоронювані об'єкти фізичних та юридичних осіб; діяльність іноземних та приватних комерційних структур та окремих осіб, які намагаються отримати несанкціонований доступ до інформаційних ресурсів; кібератаки, які спрямовані на захоплення інформаційних даних комп'ютера, отримання повного контролю над ресурсами комп'ютера або на виведення комп'ютерних систем підрозділів поліції з ладу шляхом розповсюдження шкідливих програм.

До внутрішніх загроз забезпечення інформаційної безпеки в системі поліції охорони належать: недостатність законодавчого і нормативного регулювання обороту інформації; втрата працездатності технічних засобів та збій в роботі програмного забезпечення в інформаційно-телекомунікаційних системах; несанкціоноване втручання в роботу електронно-обчислювальних машин (комп'ютерів), автоматизованих систем, комп'ютерних мереж, мереж електрозв'язку; неправомірні дії з інформацією, яка обробляється та зберігається в електронно-обчислювальних машинах (комп'ютерах), автоматизованих системах, комп'ютерних мережах або носіях, вчинені особою, яка має право доступу до неї; умисне чи необережне розголошення конфіденційної інформації співробітниками; неправомірне отримання інформації особою, яка не має доступу до неї, внаслідок витоку такої інформації через технічні канали; неправильне організаційне забезпечення захисту інформації; електромагнітне випромінювання та наведення.

Інформаційна безпека поліції охорони полягає у спроможності працівників поліції охорони убезпечити інформаційні ресурси від несанкціонованого доступу до них, та унеможливити витоки службової інформації.

Відповідно до наказу Національної поліції України № 385 від 10 травня 2016 року, до переліку відомостей, що становлять службову інформацію в системі Національної поліції України у сфері охорони об'єктів, службовою є:

Інформація про:

1) обладнання режимних об'єктів чи приміщень органів та підрозділів поліції, а також спеціальної установи поліції (сукупні відомості), за винятком відомостей, які віднесені до державної таємниці;

2) порядок передавання – приймання під охорону приміщень і об'єктів, у тому числі режимних;

3) закупівлю, передачу, облік, зберігання тощо бойової вогнепальної зброї, набоїв до неї та спеціальних засобів;

4) організацію безпеки особового складу, охорону і оборону об'єктів органів та підрозділів поліції, за винятком відомостей, які віднесені до державної таємниці;

5) коди (паролі) для взяття під охорону (зняття з-під охорони) об'єктів, принципові схеми їх обладнання та блокування засобами охоронно-пожежної та тривожної сигналізації, способи відключення цих засобів;

6) види, порядок, стан і системи організації охорони рухомих і нерухомих об'єктів, у тому числі фізичних осіб;

7) спеціальне програмне забезпечення, протоколи інформаційного обміну, лінії зв'язку, у тому числі між складовими частинами систем передавання тривожних сповіщень у системі централізованого нагляду поліції охорони;

8) дані про замовників послуг охорони та їх відповідальних (уповноважених) осіб.

У територіальних підрозділах поліції охорони циркулює інформація, яка підлягає захисту від загроз: в режимно-секретних органах – інформація, що становить державну таємницю; на пунктах централізованого спостереження – інформація в автоматизованих системах передавання тривожних сповіщень, системах пожежного моніторингу; у відділах бухгалтерського обліку та аудиту (бухгалтерії) – інформація в системах «Інтернет-банкінгу», серверах для обробки та зберігання фінансових та облікових даних; в чергових частинах – інформація в інтегрованих інформаційно-пошукових системах.

Забезпечення інформаційної безпеки в діяльності поліції охорони здійснюється через: організаційно-аналітичне управління; управління технічної охорони; відділ правового забезпечення; режимно-секретний сектор Департаменту поліції охорони – структурні служби Департаменту поліції охорони, які забезпечують правове та організаційно-технічне забезпечення інформаційної безпеки в діяльності поліції охорони.

Аналізуючи вищенаведене, можна сформулювати завдання поліції охорони з позиції забезпечення інформаційної безпеки:

1) запобігання витоку інформації з обмеженим доступом технічними каналами та особами, які мають право доступу до неї;

2) запобігання несанкціонованого втручання в інформаційні системи поліції

охорони;

3) систематичне проведення інструктажів з персоналом про заходи із протидії витоку службової інформації, заходи із впорядкування обігу інформації, що стосується діяльності поліції охорони тощо;

4) систематичне ознайомлення персоналу із законами та іншими нормативно-правовими актами щодо забезпечення інформаційної безпеки;

5) співробітництво з іншими підрозділами поліції та державною службовою спеціального зв'язку та захисту інформації України з питань забезпечення інформаційної безпеки;

6) участь у розробленні та реалізації державної політики щодо боротьби з інформаційними злочинами.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, з вищенаведеного ми можемо дійти висновку, що поліція охорони Національної поліції України є складовою частиною системи інформаційної безпеки. Забезпечення інформаційної безпеки поліції охорони здійснюється відповідно до встановлених законом повноважень та спрямоване на своєчасне виявлення, запобігання та припинення загроз в її інформаційному просторі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Руколайніна І. Є. Захист інформаційної безпеки як об'єкта забезпечення в діяльності поліції / Руколайніна І. Є. // Харківський національний університет внутрішніх справ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lsej.org.ua/2_2016/26.pdf

2. Сєзонова І. К., Нєстерцова Ю. О. Інформаційна безпека досудового розслідування / Сєзонова І. К., Нєстєрцова Ю. О. // Сучасні проблеми правового, економічного та соціального розвитку держави. Харків, 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://univd.edu.ua/scienceactivity/index.php?usid=281&fid=550

3. Ліпкан В. А. Адміністративно-правові основи забезпечення національної безпеки України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора юридичних наук : спец. 12.00.07 «Адміністративне право і процес; фінансове право; інформаційне право» / В. А. Ліпкан. – К., 2008. – 34 с.

4. Про основи національної безпеки України : Закон України // Відомості Верховної Ради України. – 2003. – № 39. – Ст. 351. Із змінами, внесеними згідно із Законом № 3200-IV від 15 грудня 2005 р. – Відомості Верховної Ради України. – 2006. – № 14. – Ст. 116.

5. Указ Президента України № 47/2017 Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 29 грудня 2016 року «Про Доктрину інформаційної безпеки України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/documents/472017-21374.

REFERENCES

1. Rukolinina, I. E. (2016). *Zakhyst informatsiynoyi bezpeky yak ob"yekta zabezpechennya v diyal'nosti politsiyi. [*Protection of information security as an object of support in the activities of the police]. Kharkiv National University of Internal Affairs [Electronic resource]. – Access mode: http://lsej.org.ua/2_2016/26.pdf

2. Sezonova, I. K., Nestertsova, Yu. O. (2016). *Informatsiyna bezpeka dosudovoho rozsliduvannya. [*Information security of pre-trial investigation]. Kharkiv.

3. Lipkan, V. A. (2008). *Administratyvno-pravovi osnovy zabezpechennya natsional'noyi bezpeky Ukrayiny*. [Administrative and legal bases for ensuring national security of Ukraine]. Kyiv.

4. *Pro osnovy natsional'noyi bezpeky Ukrayiny: Zakon Ukrayiny.* [On the Fundamentals of National Security of Ukraine: Law of Ukraine // Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine. – 2003. – № 39. – Article 351. With changes made according to the Law № 3200-IV of December 15, 2005. – Information from the Verkhovna Rada of Ukraine. – 2006 – № 14. – article 116]. Kyiv.

5. *Ukaz Prezydenta Ukrayiny # 47/2017 Pro rishennya Rady natsional'noyi bezpeky i oborony Ukrayiny vid 29 hrudnya 2016 roku «Pro Doktrynu informatsiynoyi bezpeky Ukrayiny».* [Decree of the President of Ukraine № 47/2017 On the decision of the National Security and Defense Council of Ukraine dated December 29, 2016 «About the doctrine of information security of Ukraine» [Electronic resource]. – Access mode: http://www.president.gov.ua/documents/472017-21374]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КИСЛЕНКО Дмитро Петрович – **к**андидат юридичних наук, доцент, начальник кафедри тактико-спеціальної підготовки Інституту Управління державної охорони України Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: сучасна професійна підготовка фахівців охоронної діяльності та безпеки України.

ВЕКЛИЧ Віктор Андрійович – слухач Інституту Управління державної охорони України Київського національного університету імені Тараса Шевченка, заступник начальника Управління поліції охорони в м. Києві Національної Поліції України.

Наукові інтереси: професійна підготовка фахівців охоронної діяльності Національної поліції України.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KYSLENKO Dmytro Petrovych – candidate of legal Sciences, Professor, head of the Department of tactical and special training of the Institute of Management of state protection of Ukraine, Kyiv National Taras Shevchenko University.

Circle of scientific interests: modern professional training of specialists in security activities and security of Ukraine.

VEKLYCH Victor Andreyevich – student Institute of Management of state protection of Ukraine, Kyiv National Taras Shevchenko University of Taras Shevchenko Kyiv National University, Deputy Chief of the Police Guard Office Kiev.

Circle of scientific interests: professional training of specialists in the security activities of the National Police of Ukraine.

Дата надходження рукопису 19. 09. 2017 р.

УДК 373.2(477.53) «185/192»

ГРИШКО Ольга Іванівна –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка,
e-mail: missoliva20@gmail.com,
КЛЕВАКА Леся Петрівна –
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи
Полтавського інституту економіки і права,
e-mail: klevakaalesi@ukr.net

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПОЛТАВСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ (перша половина XIX – початок XX століття)

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Заклади для дітей дошкільного віку широко представлені на теренах сучасної України. Цікаво і корисно зупинитися на історії зародження дошкільної освіти нашої країни. Загальновідомо, що вивчення досвіду минулого, можливості його продуктивного використання та розповсюдження це необхідний компонент роботи науковців та методистів країни. Вищенаведені положення визначають актуальність теми нашого дослідження «Становлення і розвиток дошкільної освіти в Полтавській губернії з середини XIX і до початку XX століття)». Дитяче виховання завжди турбувало педагогів-новаторів. Адже саме з дитини виростає майбутнє покоління громадян своєї держави. Особливо це питання гостро постає в середині XIX ст. Звичайно це було пов'язано з індустріальним розвитком Російської імперії та інших сфер життя тогочасного суспільства. Це питання турбувало в основному бідних людей, які працювали на підприємствах, а їх діти в цей час знаходилися без нагляду.

Мета статті: з'ясувати причини виникнення дошкільної освіти в першій половині XIX – на початку XX ст. на теренах Полтавщини, встановити основні етапи розвитку дошкільних навчальних закладів, визначити особливості організації педагогічної діяльності у закладах для дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У першій половині XIX століття на теренах України, як і в інших країнах, розпочинаються суттєві зрушення. Швидкими темпами розвивалися промисловість та сільське господарство. У соціальній сфері головним наслідком такого зрушення стало зростання робітничого класу. Виникає потреба в нагляді за дітьми працюючих матерів. У зв'язку з цим створюються спеціальні заклади: дитячі притулки, майданчики, садки, ясла-притулки.

У XIX ст. почали виникати дитячі заклади, які відкривалися на кошти благодійників. Діяльність притулків того часу регламентувалася низкою документів, у тому числі «Положенням про дитячі притулки» (1839 р.). У ньому чітко проглядається, якою саме повинна бути вихователька для такої установи. Параграф п'ятий документа говорить, що при виборі наглядачки потрібно звертати увагу не стільки на її звання, скільки на її «душевне просвітництво»; спокійну і доброзичливу вдачу, здоровий глузд і вроджене почуття любові до ближнього – ось необхідні якості в жінці, яка повинна бути у деякій мірі матір'ю численного сімейства. Також у положенні чітко даються рекомендації щодо

© Гришко О. І., Клевака Л. П., 2017

вибору приміщення для дитячого притулку. Бажано, щоб притулок розміщувався на нижніх поверхах, щоб діти не ходили через небезпечні і темні коридори. При ньому повинен бути невеликий сад або чисте подвір'я при закладі, де б діти могли бігати вільно на чистому повітрі (не на проїжджій частині). Зазначалося, що заняття повинні бути легкими, різноманітними, нетривалими, включати елементи фізичної діяльності, сприяти розумовому розвитку дітей. Тілесно карати дітей в притулках категорично заборонялося. Найсуворіше покарання для дитини було залишити її на самоті на кілька годин або не дозволяти їй брати участь в іграх та заняттях на певний час. Крім навчання та гри, дітей залучали до неважкої роботи. Діти опановували в'язання та інші види рукоділля [13].

Аналіз наукових джерел свідчить, що дитячі установи того часу поділялися на такі три типи: для постійно перебування у них дітей; для тих дітей, які приходили лише на певний час (як правило, на день); а також змішані, де перебували діти, які постійно жили у притулку, і ті, котрі приходили лише на день. Також існували притулки окремо для дівчаток та хлопчиків, іноді – тільки для дітей дошкільного віку, але частіше у них перебували як дошкільнята, так і діти шкільного віку.

Спочатку в Україні з'являються дитячі садки на громадські кошти, внески членів благодійних товариств, пожертвування. Ще в 1839 р. у Полтаві був відкритий перший ясла-притулок. Його можна вважати одним із перших дошкільних навчальних закладів, що з'явився на теренах України. Адже схожі заклади для дошкільнят у інших регіонах виникали значно пізніше: у Харкові – 1842 р., у Одесі та Миколаєві – 1866 р., у Києві – 1871 р., у Львові – 1902 р. [13, с. 11–12; 14, с. 1].

Ясла-притулок у Полтаві діяв на основі статуту, який було затверджено 27 грудня 1839 р. У притулок приймалися діти від 3 років. З 1 травня до 1 вересня дошкільнята перебували в притулку з 7 години ранку до 21 години вечора, а в інші місяці – з 7 до 20 години. Це було зумовлене тим, що діти на час літніх робіт батьків залишалися без догляду. При закладі вихованців годували та одягали, проводили з ними освітні заняття, надавали медичну допомогу. Вранці, о 10 годині, дітям пропонувався урок Закону Божого, опісля цього 30 хвилин діти ходили (оскільки ходіння вважалося різновидом фізичного навантаження), потім – заняття з математики, читання та уроки слухняності, о 12 годині діти обідали, далі читали казки, переказували дитячі тексти, співали пісні [13, с. 12; 14, с. 1].

Із архівних джерел відомо, що 1844 р. у Полтаві відкривають Полтавський Олександрійський дитячий притулок з денним та вечірнім перебуванням [15, с. 108]. У притулку з нічним відділенням на 1 січня 1891 р. перебувало 80 осіб; вечірнє відділення було влаштоване на 30 ліжок [13, с. 13]. Виховання і навчання дітей у притулку було покладено на вихователькуту та її помічницю, які навчали читанню, письму і різним видам рукоділля. Таким чином дітей переконували, що праця – це необхідна частина їх життя для подальшого існування. Робочий день організовувався наступним чином: діти вечірнього відділення, вставши о 6 годині ранку, займалися чищенням суконь та взуття, збирали постіль та прибирали у спальних кімнатах. Опісля відбувалося читання молитов, діти отримували чай. У цей час вже сходилися інші діти на ранкові заняття. Для занять дошкільнята поділялися на два відділення: старші діти, які знаходилися під наглядом вихователькуту, а також молодші, за якими наглядала помічниця вихователя. Це було пов'язано з тим, що старші діти вимагали більш досвідченого педагогічного керівництва. З дев'ятої години і до обіду з перервами по десять хвилин проходили освітні заняття: діти займалися письмом, читанням, отримували ази математики. Двічі на тиждень викладали Закон Божий. О 12 годині дня діти обідали, причому самі по черзі накривали собі стіл та прибирали посуд. По обіді обов'язково півтори години відпочивали. Після сну займалися лише рукоділлям: в'язанням, шитвом, вишиванням. Причому старші діти для вихованців притулку шили білизну, сукні, інші речі. Також вони допомагали на кухні, прали білизну, таким чином і самі навчалися господарюванню. Ті діти, які не залишалися в притулку на ніч, на полудень отримували по окрайцю хліба та йшли додому. Ті ж, котрі залишалися у притулку, після полудня відпочивали, а потім знову ж таки до восьмої години вечора займалися рукоділлям. О восьмій годині діти отримували чай, молодші йшли спати, а старші відпочивали, гуляли на свіжому повітрі, грали в ігри до дев'ятої години вечора [13].

У 1897 р. на кошти земств у Полтавській губернії з'являються перші дитячі садки для селянських дітей на час літніх сільськогосподарських робіт.

Значно зрушило і піднесло справу дошкільного виховання Київське товариство народних дитячих садків, засноване у 1907 р., яке заповзято відкривало садочки для дітей бідняків по всій країні. Чималу роль у піднесенні дошкільного виховання відіграло засноване ним перше періодичне видання – журнал «Дошкільне виховання» (1911–1917 рр.) У цьому журналі за 1913 рік йдеться про роботу дитячого літнього майданчика у м. Полтава.

Порівнюючи документи 1909–1916 рр., робимо висновок, що кількість закладів для дошкільнят у Полтаві збільшилась. Так, у Полтавському календарі за 1909 р., окрім існуючого Олександрійського дитячого притулку, також названі дитячий притулок «Ясла» при Кобищанському попичительстві, денний дитячий притулок «Ясла» при Подільському попечительстві [16]. В адресній книзі за 1914 р. згадується дитячий притулок «Ясла» при Підмонастирсько-Колонійському попечительстві [17].

Ясла та ясла-притулки переважно користувалися популярністю серед батьків, які приводили своїх дітей до установ рано-вранці й залишали там на весь день. Головна увага вихователів була звернена на здоров'я малечі, чистоту, охайність і здорову їжу, ігри та прогулянки на свіжому повітрі. Вихователі також читали та обговорювали з дітьми казки й малюнки, вели з ними освітні бесіди на морально-етичні теми тощо [13].

Згідно статистичних відомостей, влітку 1914 р. в Полтавській губернії діяло 82 дитячих притулки, а вже літом 1915 р. їх кількість зростає до 181. У середньому у дитячих притулках 1915 р. щодня перебувало 8 875 дітей, що на 4 709 дітей більше, ніж у 1914 р. Кількість усіх дітей, які відвідували дитячі притулки, – 167 738, що на 81 921 більше, ніж 1914 р. [8, с. 62]. Це свідчить про суттєве збільшення кількості дітей у дошкільних закладах. На нашу думку, це було пов'язано із зростанням авторитету педагогічного впливу вихователів на підопічних дітей дошкільного віку на території Полтавської губернії.

В м. Полтава на початку XX ст. діяла значна кількість дитячих майданчиків. Серед найбільш відомих, згідно архівних джерел: дитячі майданчики Кобищанський, Островський, майданчик у Павленківському саду. Виникають майданчики й в інших повітових містах губернії.

Згідно діючих педагогічних інструкцій дитячі майданчики облаштовувалися для здійснення рухливих ігор на свіжому повітрі, розумового, фізичного, трудового та естетичного виховання, формування вольових якостей та дисципліни. Майданчики працювали безоплатно щоденно, окрім суботи, й не менше трьох годин на день. Якщо дітей на майданчику було до 100 осіб – надавався повітом один вихователь, якщо ж їх кількість перевищувала 100 – тоді вихователю допомагав помічник. Зауважимо, що вже тоді піклувалися про здоров'я підростаючого покоління, так під час запису до відвідування дитячого майданчика усі діти оглядалися медичним працівником і на кожного вихованця заводилася медична карточка.

На заняттях діти, що відвідували дитячі майданчики, розподілялися на групи за віком: 5-8 р., 8-10 р., 10-12 р., 12-14 р.. Варто зауважити, що часто навіть серед 9-10-річних дітей зустрічалися неосвічені. Різновікова група дитячого майданчика мала свої переваги: старші навчали молодших, допомагали їм виконувати різні завдання, грали з ними, слідкували за іграми в піску, навчалися продуктивно спілкуватися з дітьми різного віку та статі.

Заняття здійснювалися два рази на день: з 9-00 до 12-00 та з 17-00 до 19-00. Зазвичай, день на дитячому майданчику розпочинався так: старша група була задіяна на занятті, середня група гралася в ігри, а молодша – в піску. По завершенню занять частина дітей старшої групи грали в скраклі, кеглі, крокет, інші – в м'ячі, іграшки, дівчатка обшивали ляльок. З 10 до 11 години ранку заняття здійснювалися з іншими групами дітей, з 11 до 12 години – усі діти грали в різні види ігор, співали [3].

У цей час на розвиток європейської дошкільної педагогіки великий вплив мала система виховання дітей Ф. Фребеля. У 60-ті рр. XIX ст. його ідеї набули неабиякої популярності в Російській імперії, зокрема на українських землях. Система була спрямованість на суспільне виховання дітей дошкільного віку. І у Полтавській губернії дошкільна освіта враховувала ідеї Ф. Фребеля [4]. Наукові розвідки засвідчили, що план та система здійснення занять за методикою вищенаведеного автора визначалися вихователем. Заняття включали освітні бесіди, ігри, співи, гімнастику, ручну працю (шиття, ліплення, малювання), прогулянки, екскурсії та здійснювалися тією ж мовою, якою спілкувалися діти. Використовувалися рухливі ігри, ігри-заняття з «дарами» та ручна праця: ліплення, виготовлення виробів з паперу, природного матеріалу та ін. Позитивним, вважаємо, те, що педагогами організовувалося видання книг для читання вдома [9].

Вважалося, що «найкращий фактор виховання душі і тіла дитини – це ігри». Ф. Фребель розглядав гру як засіб навчання і виховання маленьких дітей. Гра і навчання, творчість і пізнання створювали у його системі одне ціле. У книзі «Виховання людини» (1826 р.) він стверджував, що «спонтанна гра дитини розкриває майбутній внутрішній світ людини» і що для дитини «гра … має серйозне і важливе значення» [18, с. 41]. Саме тому, в діяльності полтавських дитячих майданчиків використовувалися ігри. Зокрема це були такі три види ігор: ігри вдвох; ігри, які не мають ворожих партій, і котрі вимагали солідарної участі всього дитячого колективу; ігри зі співом та ритмічними рухами. Так, перша група ігор

сприяла розвитку почуття спільності інтересів, відповідальності, соціального почуття, вияву шляхетного змагання, концентруванню уваги та ін. Друга група ігор була спрямована на розвиток спритності, сили, різних рухів та ін. Третя група ігор розвивала почуття ритму, музичний слух, ритмічні рухи викликали одночасно і розвиток мислення дитини [33]. Також на дитячих майданчиках активно застосовували ігри без співів (наприклад, скраклі, крокет, кеглі, а також «Собака і заєць», «День і ніч», «Перебіжки з м'ячем», «Будинок», «Кіт та мишка», «Статуя», «Гуси-лебеді», «Яструб», «Лисиця, яка кульгає», «Мисливець», «Полонений», «Звір», «День та ніч», «Хустинка» та ін.), ігри зі співами (наприклад, «Жито», «Прачка», «Двірник» (ці три гри включали і виконання гімнастичних вправ), «Кіт-царапка», «Теремок», «Ваня і Маша», «Горобчики», «Ходить гарбуз по городу», «У однієї старушки, бабусі», «А хто бачив?», «Кішка та мишка» та ін.). Перевагою у дітей користувалися ігри, що потребували наслідування: «Зайченя», «У однієї бідної старенької», «Кіт та миші», «Горобчики» та ін. Діти також обожнювали грати в ігри-казки «Кіт, лиса, півень», «Червона шапочка», «Теремок», «Мишка», «Ріпка» та ін. [4].

Детальніше зупинимося на діяльності деяких дитячих майданчиків м. Полтава. Дитячий майданчик в районі Кобищани у м. Полтава відкритий 13 червня 1914 р. і охоплював дві площадки (для здійснення ігор в скраклі, кеглі, крокет та ін.), кімнату для гігієни, приміщення для зберігання речей та дидактичного матеріалу. Діти, переважно прачок, торговок, робітників, на майданчик приходили двічі на день – зранку та ввечері. Педагогічний персонал був представлений вихователем та помічником вихователя. Згідно звітів педагогічних працівників, більшість дошкільнят мали низький рівень розумового розвитку, а тому важливими для них виявилися освітні бесіди, читання, розвиток дрібної моторики рук, уваги, уяви, пам'яті, мислення, пробудження здібностей до різних видів діяльності, яке відбувалося на заняттях з різних видів творчості (малювання, ліплення, конструювання, аплікації, співів та ін.). Тематика освітніх бесід була широкою: це явища живої і неживої природи, при цьому використовувалася наочність. Бесіди організовувалися згідно принципів послідовності, систематичності, поступового переходу від легкого до складного матеріалу, взаємозв'язку навчання з життям. Часто спостереження за природою спонукали дошкільнят до проблемних запитань, відтак здійснювалися бесіди з вихователем, що завершувалися виготовленням певних дитячих робіт згідно питання, яке обговорювалося раніше. Найчастіше за все, бесіди ілюструвалися поробками педагогічного персоналу та власне дітей. Освітні бесіди мали позитивний ефект, як зазначалося у звіті керівництва майданчика: «не на кам'янистий ґрунт падали зерна» [3, с. 13]. У звітах наголошувалося, що дитячий майданчик відвідувало 2 хлопчика з розумовою відсталістю, до яких застосовувалися спеціальні методи виховання і навчання. Встановлено, що взаємодія і спілкування з дітьми позитивно на них впливали [3].

У неділю під керівництвом педагогів здійснювалися тематичні природничі екскурсії як одна з форм організації навчального процесу: «Монастирський ліс», «Інститутський гай», «Річка Ворскла», «Польові роботи», «Пори року», «Літо» та ін. Педагог К.Д. Ушинський підкреслював, що чудовий краєвид має такий великий виховний вплив на розвиток молодої душі, з яким важко змагатися впливові педагога, що день проведений серед гаїв і полів, вартий багатьох тижнів, проведених на навчальній лаві.

Важливим аспектом діяльності вихователів була педагогічна просвіта батьків. З цією метою здійснювалися освітні бесіди з виховання і навчання підростаючого покоління, з проблем жорстокого поводження з дітьми [3].

Згідно статистичних даних майданчик відвідувало 320 дітей (175 хлопчиків і 145 дівчаток), за час діяльності (червень-липень 1914 р.) відбулося 5 480 відвідувань (3 109 – хлопчиками та 2 371 – дівчатками), середня кількість осіб, які щодня відвідували – 80, з них 46 хлопців і 34 дівчинки [3].

Ще один дитячий майданчик в Полтаві – Островський – розпочав свою діяльність 11 липня 1914 р. з 293 вихованцями (112 хлопчиками та 184 дівчатками). Діти міської бідноти відвідували майданчик зранку (освітні бесіди, гімнастика, малювання, рукоділля, аплікація, ліплення та ін.) та ввечері (проводилися рухливі ігри, ігри зі співами, хорові співи). Архівні розвідки дозволяють навести нам такий приклад, на цьому майданчику освітні бесіди про тварин і птахів, що супроводжувалися читанням казок і оповідань («Бджілка на розвідці», «Пташині гнізда», «Перепілка», «Розорені гнізда» та ін.), далі старшими дітьми виготовлялися фрізи «Приліт ластівок», «Рельєф пасіки», а молодші з глини ліпили пташині гнізда з яйцями, пташок [7, 67–68]. Працював дитячий майданчик до 13 серпня 1914 р. [7, с. 69].

Дитячий майданчик в Павленківському саду м. Полтава відкритий 5 червня 1915 р. і за 53 робочих дня його відвідало 327 дітей від 5 до 13 років (158 хлопчиків та 169 дівчаток). Варто

зауважити, що з 327 вихованців 177 були єврейської національності; за виключенням 15 осіб усі діти міської бідноти [4].

У навчальному процесі діти розподілялися на три вікові групи: 5–7 років, 8–10 років, 11–13 років; дітей до 5 років навивали «пісочники» і їх не рахували до загальної кількості [4]. Заняття на майданчику відбувалися за наступним планом: гімнастика, освітня бесіда, навчальна праця, нова гра (ранок), гімнастика, ігри з використанням іграшок, рухливі ігри, ігри в парах (вечір). Щонеділі здійснювалися освітні прогулянки, пізнавальні екскурсії. Навчальний матеріал подавався спочатку через розповідь певного питання, далі відбувалася бесіда з ілюстраціями, показом дитячих робіт, дослідами, закріплювалися знання іграми та піснями [4]. Так, опісля розповіді й бесіди з дітьми про дерева замальовувалися листя, зафарбовувалися літнім і осіннім забарвленням, робили аплікації з паперу різних видів листя. Основою для бесід була не лише цікавість, запитання дітей, але й розповіді «Казка про бджілку-мохнатку», «Три розповіді про їжачка», «Ріпка», «Історія одного хлібного зернятка», «Дивовижний черв'ячок» та ін. Також діти самостійно вигадували казки (наприклад, «Чому у в'яза і дуба листочки, а у сосни та ялинки голки?», «Незадоволене дерево» та ін.) [4]. Інколи запроваджували «День іграшки» – в цей день діти робили все, що бажали. Так, дівчатка шили одяг ляльках, плели кошики, малювали, вирізали з паперу, ліпили; хлопчики випилювали меблі, клеїли, будували будинок для люльок, створювали іграшки із сірникових коробок [4, с. 12]. Якщо діти здійснювали якійсь проступок, вихователі читали повчальні оповідання, оскільки вважали більш дієвими образи літературних героїв [4].

Вільний від навчання час проходив за співами. Спів вважався основним засобом музичного виховання. Він найбільш близький і доступний дошкільнятам. Співали діти щонайменше 30 хвилин на день. Серед найулюбленіших пісень були: «Між грою та працею», «Діти в школу збирайтесь», «Пахне сіном над луками» [3, с. 13], «Стоїть гора висока», «Виє вітер», «Зозуля», «Соловейко», «Синичка» (з опери), «Задумала господиня раптом розбагатіти», «Зоренька», «Ластівка», «Літо» та ін. [4]. Виконуючи пісні, діти глибше сприймають музику, активно висловлюють свої переживання і почуття. Педагоги вважали, що спів сприяє розвитку мови, оскільки слова виговорюються протяжно, співучо, що допомагає чіткій вимові окремих звуків і складів. Спів об'єднував дітей загальним настроєм, вони привчалися до спільних дій. У процесі співу у дітей розвивалися музичні здібності: музичний слух, пам'ять, почуття ритму.

Фізичне виховання, гімнастика здійснювалися за змішаною системою Лесгафта і Соколіною. Дошкільнята у вільний від освітніх бесід час марширували в такт зі співами, стрибали через мотузку, здійснювали вільні рухи, що розвивали почуття ритму; на заняттях з гімнастики використовували прапорці або палички, що прикрашалися квітами, паперовими стрічками, виконували вправи під спів [4]. Зранку та ввечері діти обов'язково стрибали через мотузку [3]. Згідно нормативних документів для здійснення занять та ігор на 150 дітей майданчик повинен був бути забезпечений: двома дюжинами чорних м'ячів, шістьма дюжинами сірих м'ячів (2 ¼ – 2 ½ дм.), два червоних м'яча №8 або 9, один сірий м'яч №8 або 9, один червоний за №5; крокети, більбоке, скакалки, серсо, лопатки, іграшки для ігор у піску.

Вихователі залучали дітей до посильної праці на городі: вирощували горох, редис, моркву, буряк та ін. Дана діяльність супроводжувалася бесідами і демонстраціями, наприклад, про важливість замочування насіння, дотримання умов догляду, правильного збирання та зберігання плодів тощо [4]. Здійснювалися походи на приватну пасіку, хутір «Вогняне поле», ставок, річку та ін. Після прогулянок діти під керівництвом вихователя виготовляли моделі хутора, пасіки [4].

28 липня 1915 р. дитячий майданчик на Павленках відвідали учителі-слухачі літніх земських педагогічних курсів, прослухали доповідь з теми «Ф. Фребель та його система у застосуванні на дитячих літніх майданчиках», переглянули та проаналізували виконані дітьми роботи, ілюстрації до освітніх бесід різної тематики [4].

Полтавське товариство піклування про дітей з січня 1915 р. у приміщенні дитячого будинку відкрило дитячий садок та дитячий клуб. У дитячому садку заняття здійснювалися з 8.00 до 11.30, а з 16.30 до 19.30 в цьому закладі продовжував діяльність і дитячий клуб. Станом на квітень 1915 р. дитячий садок відвідувало до 40 дітей 4–8 років обох статей (більшість з них – «діти з вулиці»), дитячий клуб нараховував до 57 осіб 12–15 років.

Мета діяльності дитячого садка – сформувати у дітей почуття товариськості, здійснювати розумове, моральне, естетичне, фізичне виховання. Садок організовував навчання з малювання, ліплення, декламації, гімнастики, а також співів; діти грали в різні рухливі ігри, виконували посильну діяльність з розвитку дрібної моторики рук. Навчальний матеріал на заняттях подавався у вигляді розповіді, бесід, обговорення побаченого та

прочитаного. Заняття були організовані таким чином, щоб розвивати увагу, пам'ять дошкільнят, формувати уміння мислити, логічно розміркувати.

Батьки дітей, за бажанням, мали можливість бути присутніми на заняттях, грати з малюками в ігри та брати участь у розважальних заходах. Варто зазначити, що вихователі навчали не лише дітей, але й їх батьків правильно організовувати ігри з дітьми вдома.

Особливу увагу в дитячому садку та клубі керівництво надавало підвищенню кваліфікації вихователів. З цією метою для педагогічного персоналу здійснювали бесіди, обговорення з прочитаних статей із різних галузей знань [2].

Окрім вищезгаданих типів дитячих установ в Полтаві з'явився дитячий будинок, який був відкритий 9 січня 1915 р.; у перший день його відвідало 54 дитини віком від 4 до 8 років (18 хлопчиків та 36 дівчаток). У цій установі з 8.00 до 9.30 вихованці самостійно грали в ігри, о 9.30 – снідали тим, що принесли із собою, далі до 10.30 – співали, читали, обговорювали прочитане, грали в пізнавальні ігри, опісля 45 хвилин займалися виготовленням різних виробів, аплікацій, малювали, ліпили, конструювали. Заняття розпочиналися з розповіді, бесіди, наприклад, про життя птахів і звірів взимку, про те, як вони призвичаюються до холоду та ін. До цих бесід вихователі зачитували казки «Лисиця та чоловік», «Ведмежа лапа», «Синичка», «Зайчик». Далі діти виготовлювали ілюстрації «Зима», малювали сніговиків, зимову вулицю з будиночками, зимовий ліс, контури тварин та їхні сліди; вивчали вірші. До казки «Снігуронька» діти виготовляли снігуроньок з вати, вивчили пісню про сніжинки. А опісля бесіди про домашніх тварин вивчали вірш «Цуценя і хлопчик» в дійових особах, обговорювали оповідання «Повінь», з глини ліпили собачі будки, з паперу вирізали контури домашніх тварин, акцентували увагу на прив'язаності собаки до людини, вказували на дружбу з тваринами. Цікавими для дітей виявилися бесіди про будинок, обговорення казки «Що говорить кімната», опісля вихованці виготовлювали кімнату з меблями, співаючи «Добре дітки вам зимовим вечірком». Навесні вихователі звертали увагу дітей на танення снігу, розповідали про кругообіг води, читали казку «Мандрівка водяної крапельки», на прогулянках діти самостійно наголошували на тому, що земля висихає та тріскається, пар піднімається вгору тощо. З появою перших весняних квітів дітки розглядали живі квіти, виготовляли їх з паперу, вивчали тематичні вірші та пісні. Усі види робіт чергувалися з малюванням, ліпленням, плетінням кошиків з паперу, вишиванням на картоні [6].

За гарної погоди діти майже увесь час проводили на свіжому повітрі, граючись в ігри, працюючи в саду, де копали грядки, сіяли квіти та овочі. Батьки теж задіювалися в навчально-виховний процес або просто спостерігали за ним [6].

У складі створеного Центральною Радою ще в серпні 1917 р. Генерального секретаріату народної освіти (з 8 січня 1918 р. – Міністерство народної освіти) був відділ позашкільної освіти і дошкільного виховання. Суспільне дошкільне виховання фактично увійшло до державної системи освіти, що мало велике значення для його розвитку в подальші роки. Провідний український науковець того часу – Софія Русова – розробила концепцію національного дитячого садка, яку виклала потім у праці «Дошкільне виховання» (1918 р.) [13]. На Другому Всеукраїнському учительському з'їзді (1917 р.) пані Стебліна доповідала про діяльність полтавських дитячих садків і зазначала, що вони повинні готувати дитину до навчання в школі, розвивати індивідуальність [1]. У січні 1918 р. відділ дошкільного виховання вніс пропозицію «підняти питання про загально обов'язкове дошкільне виховання дітей і і закріпити це законодавчо», що фактично і було зроблено. Процес розбудови дошкільного виховання виходить на новий рівень.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, дитячі дошкільні заклади, якими ми бачимо їх зараз пройшли складний і тернистий шлях від початку свого становлення. Основними причинами виникнення закладів освіти для дітей дошкільного віку у XIX ст. були: розвиток промисловості, і як наслідок зайнятість матерів; необхідність підвищення культурного і освітнього рівня дітей з малозабезпечених і сільських сімей.

Нами розглянуто становлення дошкільної освіти з 1839 по 1917 рр. в Полтавській губернії. Ми виділяємо такі два етапи. Перший етап – з 1839 до 1907 рр. – початковий (виникнення і поступове становлення дошкільних установ: дитячих яслей-притулків, притулків, дитячих майданчиків спочатку в губернському місті, а згодом – у повітових містах і селах). Другий етап – з 1907 до 1917 рр. – активного становлення (створення значної кількості дошкільних установ різного типу, централізоване державне управління цими закладами, значний вплив Київського товариства народних дитячих садків на губернські дошкільні установи, популяризація дошкільної освіти в першому періодичному виданні «Дошкільне виховання»). Якщо до 1907 року завданням дошкільної освіти був нагляд за

дітьми працюючих матерів, то опісля до цього додається ще турбота про здоров'я малечі, чистоту, охайність, здорову їжу, освіченість, ігри та прогулянки на свіжому повітрі.

До особливостей педагогічної діяльності вихователів в описаних нами дошкільних установах того часу в Полтавській губернії можна віднести такі: вихователі в своїй роботи керувалися нормативно-правовими документами (робота вихователів регламентувалася положеннями, інструкціями, вона не могла розпочатися без складання плану та конспектів занять, вихователі писали звіти щодо виконаної роботи, відзначаючи індивідуальні особливості дітей та використані спеціальні методи виховання і навчання); педагогічна діяльність здійснювалася в чітко визначеному режимі; важливості набувало підвищення морального і культурного рівня дітей (здійснювалися виховні бесіди, проводилися уроки слухняності, читалися та обговорювалися казки з морально-етичної тематики); окрім розумового виховання, значну увагу надавали фізичному, трудовому та естетичному; в деяких дошкільних установах заняття проводилися з дітьми різного віку (що можна вважати передумовою організації роботи у різновікових групах сучасних дошкільних навчальних закладах); у навчально-виховному процесі активно застосовувалися різні види ігор (без співів, зі співами та ритмічними рухами, з гімнастичними вправами, ігри, що потребували наслідування, ігри в парі, ігри, які не мали ворожих партій); архівні дані свідчать, що дошкільні установи відвідували і діти з розумовою відсталістю, що можна вважати праобразом сучасних інклюзивних груп; окрема робота вихователів здійснювалася з навчання батьків; з метою популяризації дошкільної освіти батьків дітей у деяких дошкільних установах вихователі запрошували на навчальні заняття; значна увага, вже в той час, надавалася підвищенню кваліфікації вихователів.

Позитивні надбання в роботі дошкільних навчальних закладів Полтавської губернії досліджуваного періоду потребують подальшого вивчення і переосмислення як найкращого європейського досвіду. Полтава завжди була і залишається містом європейського рівня, яка йшла в ногу з часом, освіта якої відрізнялася гуманістичною спрямованістю, толерантністю, вірою в потенційні можливості дитини. Перспективою подальших наукових розвідок вважаємо дослідження становлення дошкільної освіти на Полтавщині опісля 1917 року.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1.Адрес-календарь и справочная книга Полтавской губернии на 1897 год. – Полтава : Типо-литография Полтавского губернского правления, 1898. – 136 с.

2.Гармаш В. Становлення та розвиток дошкільного виховання у Полтаві кінця XIX – початку XX ст. / В. Гармаш // Край. №. 111 (липень), 2013. – С. 11–14.

3.Детская площадка на Кобыщанах в г. Полтава (отчет за 1914 г.) // Педагогический журнал для учащих народных школ Полтавской губернии. №10, 1915. – С. 11–15.

4.Детский сад в г. Полтава // Педагогический журнал для учащих народных школ Полтавской губернии. №4, 1915. – С. 69–70.

5.Інструкція з облаштування дитячих майданчиків // Державний архів Полтавської області. Ф.971, О.1, С.1. Листування комітету охорони здоров'я єврейського населення у м. Зіньків, Полтавської губернії, 1916–1917.

6.Корнильева Д. Отчет о занятиях в «Детском доме» г. Полтава / Д. Корнильева // Педагогический журнал для учащих народных школ Полтавской губернии. №11, 1915. – С. 19–23.

7.Кушнір В. Питання програмного забезпечення дошкільних навчальних закладів XIX – початку XX ст. / В. Кушнір // Історико-педагогічний альманах. № 2, 2016. – С. 41–46.

8.Летние детские приюты в Полтавской губернии в 1915 г. (статистические ведомости) // Педагогический журнал для учащих народных школ Полтавской губернии. №12, 1916. – С. 62–65.

9.Об открытии детских летних приютов // Педагогический журнал для учащих народных школ Полтавской губернии. №5, 1915. – С. 76–77.

10. Отчет о занятиях на народной детской площадке в Павленковском саду Полтавского общества попечительства о детях // Педагогический журнал для учащих народных школ Полтавской губернии. №5, 1915. – С. 4–18.

11. Отчет Островской площадки для детских игр в г. Полтава за 1914 г. // Педагогический журнал для учащих народных школ Полтавской губернии. №8, 1915. – С. 67–69.

12. Памятная книжка Полтавской губернии на 1914 год. – Полтава : Типо-литография Полтавского губернского правления, 1914. – 380 с.

13. Педагогічна думка, освіта, становлення суспільного дошкільного виховання на теренах України в кінці XIX – XX ст // Історія педагогіки: курс лекцій. – К., 2004. – 171 с. URL: http://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/%D0%A2%D0%B5%D0%BC%D 0% B0-7.pdf

14. Полтавский календарь на 1909 год. – Полтава : Издание Полтавского губернского статистического комитета, 1909. – 380 с.

15. Про дитячі садки // Педагогічний журнал для вчителів початкових шкіл Полтавщини : Видання Полтавського губернського земства. № 7–12, 1917 (друге півріччя). – С. 57–69.

REFERENCES

1. *Adres-kalendar y spravochnaia knyha Poltavskoi hubernyy na 1897 hod* (1898). [Address-calendar and reference book of the Poltava province for 1897]. Poltava: Type-lithography of the Poltava provincial government.

2. Harmash, V. (2013). *Stanovlennia ta rozvytok doshkilnoho vykhovannia u Poltavi kintsia XIX–pochatku XX st.* [Formation and development of preschool education in Poltava in the late nineteenth and early twentieth centuries]. Poltava.

3. *Detskaia ploshchadka na Kobыshchanakh v h. Poltava (otchet za 1914 h.)* (1915). [Children's playground on Kobyshchans in Poltava (report for 1914)]. Pedahohycheskyi zhurnal dlia uchashchykh narodnykh shkol Poltavskoi hubernyy.

4. *Detskyi sad v h. Poltava* (1915). [Kindergarten in Poltava]. Pedahohycheskyi zhurnal dlia uchashchykh narodnykh shkol Poltavskoi hubernyy.

5. *Instruktsiia z oblashtuvannia dytiachykh maidanchykiv* (1916-1917). [Instruction on the arrangement of children's playgrounds]. Derzhavnyi arkhiv Poltavskoi oblasti. F.971, O.1, S.1. Lystuvannia komitetu okhorony zdorovia yevreiskoho naselennia u m. Zinkiv, Poltavskoi hubernii.

6. Kornyleva, D. *Otchet o zaniatyiakh v «Detskom dome» h. Poltava* (1915). [Report on classes in the Children's Home in Poltava]. Pedahohycheskyi zhurnal dlia uchashchykh narodnykh shkol Poltavskoi hubernyy.

7. Kushnir, V. (2016). *Pytannia prohramnoho zabezpechennia doshkilnykh navchalnykh zakladiv XIX – pochatku XX st.* [Problems of Software of Preschool Educational Institutions of the 19th and early 20th Centuries]. Istoryko-pedahohichnyi almanakh.

8. *Letnye detskye pryiuты v Poltavskoi hubernyy v 1915 h.* (statystycheskye vedomosty) (1916). [Summer children's shelters in the Poltava province in 1915 (statistical reports)]. Pedahohycheskyi zhurnal dlia uchashchykh narodnykh shkol Poltavskoi hubernyy.

9. *Ob otkrыtyy detskykh letnykh pryiutov* (1915). [About the opening of children's summer shelters]. Pedahohycheskyi zhurnal dlia uchashchykh narodnykh shkol Poltavskoi hubernyy.

10. *Otchet o zaniatyiakh na narodnoi detskoi ploshchadke v Pavlenkovskom sadu Poltavskoho obshchestva popechytelstva o detiakh* (1915). [Report on classes at the national children's playground in the Pavlenkov Garden of the Poltava Society for the Guardianship of Children]. Pedahohycheskyi zhurnal dlia uchashchykh narodnykh shkol Poltavskoi hubernyy.

11. *Otchet Ostrovskoi ploshchadky dlia detskykh yhr v h. Poltava za 1914 h.* (1915). [Report of the Ostrovsky platform for children's games in Poltava in 1914]. Pedahohycheskyi zhurnal dlia uchashchykh narodnykh shkol Poltavskoi hubernyy.

12. *Pamiatnaia knyzhka Poltavskoi hubernyy na 1914 hod* (1915). [A memorial book of the Poltava province for 1914]. Poltava: Type-lithography of the Poltava provincial government.

13. *Pedahohichna dumka, osvita, stanovlennia suspilnoho doshkilnoho vykhovannia na terenakh Ukrainy v kintsi XIX – XX st*. (2004). [Pedagogical thought, education, formation of social preschool education in Ukraine at the end of the nineteenth and twentieth centuries]. Istoriia pedahohiky: kurs lektsii. – K., 2004. – 171 s. URL: http://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/%D0%A2%D0%B5%D0%BC%D0%B0-7.pdf

14. *Poltavskyi kalendar na 1909 hod* (1909). [Poltava calendar for 1909]. Poltava: Yzdanye Poltavskogho ghubernskogho statystycheskogho komyteta.

15. *Pro dytiachi sadky* (1917). [About kindergartens]. Pedahohichnyi zhurnal dlia vchyteliv pochatkovykh shkil Poltavshchyny: Vydannia Poltavskoho hubernskoho zemstva.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ГРИШКО Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка.

Наукові інтереси: дошкільна педагогіка і методики дошкільного навчання.

КЛЕВАКА Леся Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Полтавського інституту економіки і права.

Наукові інтереси: історія освіти в Полтавській губернії.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

GRISHKO Olga Ivanivna – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Preschool Education, Poltava National Pedagogical University.

Circle of scientific interests: preschool pedagogy and methods of preschool education.

KLEVAKA Lesya Petrivna – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Social Work, Poltava Institute of Economics and Law.

Circle of scientific interests: history of education in the Poltava province.

Дата надходження рукопису 06. 09. 2017 р.

УДК 378.091.2:005«20/21»

ДУДКО Ярослава Вікторівна –
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького
e-mail: jaroslava.zav@gmail.com

ҐЕНЕЗА ПОНЯТТЯ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНОЮ РОБОТОЮ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ УКРАЇНИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сьогоднішній день актуальність проблеми визначення сутності управління виховною роботою у вищому педагогічному навчальному закладі зумовлена відсутністю єдиного тлумачення вищезазначеного поняття. Аналіз ґенези поняття управління виховною роботою у вищому педагогічному навчальному закладі дозволить визначити його сутність та обґрунтувати еволюційні трансформації в контексті дослідницьких підходів за встановленими етапами розвитку процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України у другій половині ХХ та на початку ХХІ століття: І етап (1958–1990 рр.) – етап становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі України; ІІ етап (1991–2013 рр.) – етап реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України; ІІІ етап (з 2014 р. по сьогодення) – етап стабілізації процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дав можливість встановити, що результати дослідження змісту та структури процесу управління вихованням студентської молоді у вищій школі подані у наукових доробках вітчизняних та зарубіжних учених В. Андрущенка, А. Калініченко, О. Корольчук, В. Лозової, А. Ржевської, Є. Хрикова та ін., але в історико-педагогічній науці немає цілісного дослідження генезису поняття управління виховною роботою у вищому педагогічному навчальному закладі, починаючи з другої половини ХХ та на початку ХХІ століття.

Мета статті – дослідити генезис поняття управління виховною роботою у вищому педагогічному навчальному закладі України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття).

Виклад основного матеріалу дослідження. Комплексний аналіз базових понять дослідження – «управління», «виховання», «вихована робота» та інших суміжних їм понять є підґрунтям для визначення сутності феномена «управління виховною роботою у вищому педагогічному навчальному закладі» на кожному етапі розвитку процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України у другій половині ХХ та на початку ХХІ століття.

Контент-аналіз наукових робіт вітчизняних та зарубіжних учених з досліджуваної проблеми (В. Афанасьєв, О. Орлов, В. Сімонов, М. Сунцов, Є. Павлютенков, В. Пятін, Н. Хмель та ін.) дав можливість дійти висновку, що на етапі становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі України (1958–1990 рр.) пріоритетною парадигмою визначення сутності поняття «управління» постає «вплив».

Зазначимо, що на думку Є. Павлютенкова, «управління – це процес впливу на систему з метою переведення її в новий стан або для підтримки її в якомусь установленому режимі» [6, с. 25]. Такої ж думки учений О. Орлов: «управління – цілеспрямований влив суб'єкта на об'єкт та змінення останнього в результаті впливу на інший об'єкт» [5, с. 15]. Слід підкреслити, що вищезазначені учені акцентують увагу на тому, що управлінська система включає дві чітко розмежовані підсистеми: керуючу і керовану, які взаємодіють між собою через управлінський вплив суб'єкта управління на об'єкт управління.

Встановлено, що до основних причин тлумачення поняття «управління навчальним закладом» як «вплив» у 1958–1990 рр. належать: соціалістичне управління суспільством у УРСР; ідеологія СРСР; марксистсько-ленінська теорія; безпосередній вплив партії на розвиток вищих навчальних закладів; централізація та авторитарний стиль управління вищою освітою; панування «теорії комуністичного управління»; суб'єкт-об'єктне управління виховним процесом у вищій школі та ін.

Слід підкреслити, що «теорія комуністичного виховання», яка діяла у другій половині ХХ століття на території УРСР, здійснювалася у руслі сцієнтиського напрямку. Характерними особливостями сцієнтиського напрямку є: раціоналізація процесу виховання молоді; конформізація студентства до вимог соціалістичного середовища; авторитаризм у

© Дудко Я. В., 2017

процесі виховання студентів; маніпулювання поведінкою студентської молоді та ін. Підкреслимо, що у Радянському енциклопедичному словнику зазначено: «Виховання – це процес систематичного та цілеспрямованого впливу на духовний та фізичний розвиток особистості з метою підготовки її до виробничої, суспільної та культурної діяльності. Цілі, зміст та організація виховання визначаються пануючими суспільними відносинами. Виховання у соціалістичному суспільстві направлене на формування усестороннього розвитку особистості» [9, с. 215]. В Українській радянській енциклопедії подано, що «Виховання – це цілеспрямований, навмисний і систематичний вплив вихователя на вихованців з метою формування якостей бажаних для вихователя» [11, с. 251].

Отже, система управління виховною роботою, яка діяла в УРСР, залежала від ідеології «комуністичного виховання», марксистсько-ленінської теорії та політики СРСР. Тому тлумачення поняття «управління виховною роботою» як «вплив» керуючої сторони по відношенню до керованої було природнім явищем на етапі становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі України (1958–1990 рр.).

У 90-ті роки ХХ століття у світовій теорії і практиці управління відбулися радикальні зміни, які не оминули і Україну. У 1991 році Україна здобула незалежність, що стало головною причиною для започаткування етапу реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України (1991–2013 рр.). Демократизація, гуманізація, децентралізація, розполітизація освіти стали причиною поступового переходу теорії внутрішньовузівського управління від філософії впливу до філософії взаємодії. З розпадом СРСР пріоритетну позицію у теорії виховання молоді незалежної України посів антисцієнтистський напрямок, прибічники якого «прагнучи реалізувати гуманістичні ідеали, спираючись на ідеї, розроблені «філософією життя», вважають, що формування унікальної й неповторної особистості, як головної мети виховання, є процесом власного саморозвитку індивіда, самовиховання, самореалізації. Заперечується трактування процесу виховання як реалізації задумів вихователя» [12, с. 134–135]. Етап реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України (1991-2013 рр.) знаменувався появою різноманітних концепцій виховання студентської молоді, що мали переважно національних характер.

У 1991–2013 рр. в наукових дослідженнях В. Крижка, Н. Туленкова, В. Пікельної та ін. феномен «впливу» ще залишається пріоритетною парадигмою визначення сутності поняття «управління». На думку В. Крижко, «управління – це безперервний та цілеспрямований процес впливу на керований об'єкт» [2, с. 18]. З цією думкою погоджується учений Н. Туленков, який підкреслює, що «Управління – це свідомий вплив людини на об'єкти, процеси з метою надати відповідну направленість діяльності для того, щоб отримати бажаний результат» [10, с. 22].

Слід зазначити, що у цей період також надалі простежується тенденція суб'єкт-об'єктної взаємодії керуючої та керованої підсистем управління виховною роботою у навчальному закладі. Так, вітчизняний дослідник Є. Хриков підкреслює, що «управління вихованням необхідно визначити як діяльність керуючої підсистеми, направленої на створення прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, матеріально-фінансових, організаційних, правових, санітарно-гігієнічних, медичних умов, необхідних для нормального функціонування виховного процесу» [13, с. 28].

Підкреслимо, що вже на початку XXI століття у наукових доробках вітчизняних учених Г. Єльнікової, О. Мармази, Т. Рогової, Т. Шамової та ін. актуальною є думка, що в демократичному суспільстві під час управління освітніми процесами повинна привалювати філософія взаємодії, перехід об'єкта управління в суб'єкт, розквіт суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між вихователем та вихованцем. Наприклад, Г. Єльнікова наголошує, що «управління – це цілеспрямована активна взаємодія керівників та інших учасників педагогічного процесу, спрямована на його упорядкування та переведення на вищий рівень» [1, с. 17]. На думку О. Мармази, «управління – це вид діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування та розвиток систем, узгоджує та координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети» [4, с. 19].

Слід зазначити, що у 1991–2013 рр. проблема визначення сутності поняття «управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах» не була пріоритетною у галузі освіти. Так визначення сутності вищезазначеного поняття можна знайти у науковій роботі «Управління процесом виховання студентів вищого педагогічного навчального закладу» української ученої А. Ржевської, яка дійшла висновку, що «Сутність управління вихованням полягає в створенні умов для реалізації цілей виховання. При цьому в педагогічному вузі особливу значимість здобувають нормативні, кадрові,

організаційні, педагогічні умови реалізації виховних цілей» [8, с. 14].

Встановлено, що на етапі реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України (1991–2013 рр.) перехід тлумачення феномену «управління виховною роботою» від «впливу» до «взаємодії» зумовлений появою низки зовнішніх та внутрішніх факторів: відмовою від радянської системи виховання у цілому та ідеології «комуністичного виховання»; створенням гнучкої системи управління освітніми процесами; копіюванням закордонного досвіду управління процесом вихованням молоді; поступовим формуванням власної національної системи виховання української молоді.

Переломним моментом у розвитку теорії і практики управління вищим навчальним закладом став 2014 рік, що знаменувався виходом Закону України «Про вищу освіту» від 1.07.2014 р. № 1556-VII і звідси початком етапу стабілізації процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України. Встановлено, що головною причиною переорієнтації процесу управління освітнім середовищем вищого навчального закладу загалом та виховною роботою зі студентською молоддю зокрема є євроінтеграційні процеси, які вимагали від апарату керівництва вищим навчальним закладом повної децентралізації процесу управління, переходу до автономії та самоврядування; розширення прав студентського самоуправління; ідеології «вільного виховання»; демократизації та гуманізації вихованого процесу.

Зазначимо, що на етапі стабілізації процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України (з 2014 р. по сьогодення) надалі простежується тенденція визначення феномену «управління вихованням» як «взаємодії суб'єктів управління». Акцентуємо увагу на тому, що процес управління набуває більшої автономії, а суб'єкти управління – студентство, спрямовують власну діяльність на саморозвиток. Роль викладача в процесі управління виховною роботою набуває рис «консультанта саморозвитку студента», «тьютора».

Ми погоджуємося з думкою Г. Латфуліна, що «У нинішньому стані наука керування усе менше відповідає практиці, а традиційні форми й методи вже вичерпали себе. На передній план вдосконалювання процесу управління виступають глобальний підхід до пошуку нового, нетрадиційного, висування незвичайних на перший погляд ідей» [3, с. 80].

Слід зазначити, що процес управління вихованням студентської молоді з 2014 року з кожним роком стає все більш «націоналізованим», орієнтованим на утвердження національної системи виховання молоді, що зумовлено складною політичною, соціальною ситуацією в Україні. Влучною є думка ученого М. Пантюка, що «У своєму історико-педагогічному й соціальному вияві виховання завжди пов'язувалося з національною ідеєю. Наявність національно ідентифікованих особистостей у виховній роботі складає важливу умову стабільного розвитку держави» [7, с. 22].

Отже, на етапі стабілізації процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України (з 2014 р. по сьогодення) простежується тенденція визначення феномену «управління вихованням» як «взаємодії суб'єктів управління», що спричинено: автономією вищого навчального закладу; підвищенням ролі студентського самоврядування у вищій школі; ідеологією «вільного виховання» студентської молоді; актуалізацією суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між учасниками процесу управління виховною роботою; заміною інституту кураторства у вищих педагогічних навчених закладах на «тьюторську взаємодію» суб'єктів виховного процесу.

Висновки і перспективи подальших розвідок напряму. Встановлено, що проблема визначення сутності поняття управління виховною роботою у вищому педагогічному навчальному закладі залишається на сьогоднішній день відкритою та актуальною. Результати дослідження генезису вищезазначеного поняття дозволили встановити, що починаючи з другої половини XX століття до нашого часу, феномен «управління виховною роботою» зазнав значної трансформації: поетапного переходу визначення його сутності від «впливу» до «взаємодії». Адже процес управління вихованням студентської молоді поступово з централізованого, командно-адміністративного, авторитарного, ієрархічно структурованого набув рис демократичного, гуманістичного, автономного, децентралізованого процесу у вищій школі. Обґрунтовано еволюційні трансформації в контексті дослідницьких підходів за встановленими етапами розвитку процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України у другій половині XX та на початку XXI століття. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженні генезису структури процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Єльникова Г. В. Управлінська компетентність / Г. В. Єльникова. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
2. Крижко В. В. Теорія і практика менеджменту в освіті / В. В. Крижко. – Запоріжжя: Просвіта, 2003. – 272 с.
3. Латфуллин Г. Основные тенденции и концепции управления на стыке векав / Г. Латфуллин // Проблемы теории и практики управления. – 1998. – № 1. – С. 76–80.
4. Мармаза О. І. Проектний підхід до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Харків: Вид. група «Основа», 2003. – 80 с.
5. Орлов А. Н. Управление учебно-воспитательным процессом в высшем педагогическом учебном заведении / А. Н. Орлов. – Алма-Ата: Меткеп, 1989. – 112 с.
6. Павлютенков Є. М. Мистецтво управління школою / Є. М. Павлютенков. – Х.: Основа, 2011. – 320 с.
7. Пантюк М. П. Підготовка майбутніх вчителів до виховної роботи у вітчизняній педагогіці ХХ століття: автореф. дис. … доктора пед. наук: спец. 13.00.01 / М. П. Пантюк. – Дрогобич, 2011. – 40 с.
8. Ржевська А. В. Управління процесом виховання студентів вищого педагогічного навчального закладу: автореф. дис. … кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 / А. В. Ржевська. – Луганськ, 2002. – 21 с.
9. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 4-е изд. – М.: «Советская энциклопедия», 1989. – 1632 с.
10. Туленков Н. В. Введение в теорию и практику менеджмента: Уч. пособие / Н. В. Туленков. – К.: МАУП, 1998. – 136 с.
11. Українська радянська енциклопедія: у 12 томах / [гол. ред. М. П. Бажан]. – 2-ге вид. – К.: Головна редакція УРЕ, 1978. – 542 с.
12. Філософський словник соціальних термінів / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – 3-тє вид. – Х.: «Р.И.Ф.», 2005. – 672 с.
13. Хриков Є. М. Теорія та методика внутрішкільного управління в сучасних умовах: дис. … доктора пед. наук: 13.00.01 / Є. М. Хриков. – К., 1997. – 422 с.

REFERENCES

1. Yelnykova, H. V. (2005). *Upravlinska kompetentnist*. [Management competence]. Kyiv: Red. zahalnoped. haz.
2. Kryzhko, V. V. (2003). *Teoriia i praktyka menedzhmentu v osviti.* [The theory and practice of management in education]. Zaporizhzhia: Prosvita.
3. Latfullyn, H. (1998). *Osnovnie tendentsyy y kontseptsyy upravlenyia na stike vekav.* [The main trends and concepts of management at the turn of the century]. Problemu teoryy y praktyky upravlenyia, № 1, 76–80.
4. Marmaza, O. I. (2003). *Proektnyi pidkhid do upravlinnia navchalnym zakladom.* [Project approach to management of an educational establishment]. Kharkiv: Osnova.
5. Orlov, A.N. (1989). *Upravlenye uchebno-vospytatelnim protsessom v visshem pedahohycheskom uchebnom zavedenyy*. [Management of educational process in the higher pedagogical educational institution]. Alma-Ata: Metkep.
6. Pavliutenkov, Ye. M. (2011). *Mystetstvo upravlinnia shkoloiu* [Art of school management]. Kharkiv: Osnova.
7. Pantiuk, M. P. (2011*). Pidhotovka maibutnikh vchyteliv do vykhovnoi roboty u vitchyznianii pedahohitsi XX stolitti: avtoref. dys. doktora ped. Nauk.* [Preparation of future teachers for upbringing work in the national pedagogy of the 20th century: autorefference thesis doctor ped. sciences]. Drohobych.
8. Rzhevska, A. V. (2002). *Upravlinnia protsesom vykhovannia studentiv vyshchoho pedahohichnoho navchalnoho zakladu: avtoref. dys. candidate ped. Nauk.* [Management of the process of upbringing of students of higher pedagogical educational institution: autorefference thesis candidate ped. sciences]. Luhansk.
9. *Sovetskyi entsyklopedycheskyi slovar* (1989). [Soviet encyclopedic dictionary]. Moskva: Sovetskaia entsyklopedyia.
10. Tulenkov, N.V. (1998). *Vvedenye v teoryiu y praktyku menedzhmenta.* [Introduction to the theory and practice of management]. Kyiv: MAUP.
11. *Ukrainska radianska entsyklopediia.* (1978). [Ukrainian soviet encyclopedia]. Kyiv: Holovna redaktsiia URE.
12. *Filosofskyi slovnyk sotsialnykh terminiv.* (2005). [Philosophical dictionary of social terms]. Kharkiv: «R.Y.F.».
13. Khrykov, Ye. M. (1997). *Teoriia ta metodyka vnutrishkilnoho upravlinnia v suchasnykh umovakh: dys. doktora ped. Nauk.* [Theory and technique of intra management in modern conditions: thesis doctor ped. sciences]. Khrykov.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДУДКО Ярослава Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: становлення і розвиток процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DUDKO Yaroslava Viktorivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Art of Teaching, Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University of

Melitopol.

***Circle of scientific interests**:* establishment and development of the management of upbringing work in higher pedagogical educational institutions of Ukraine.

Дата надходження рукопису 12. 09. 2017 р.

УДК 378.4

КАРИЧКОВСЬКИЙ Василь Дмитрович –
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри фінансів і кредиту
Інституту екології економіки і права
e-mail:vkarychkovskyi@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Останнім часом актуальною стає проблема якості підготовки спеціалістів до професійної діяльності. Високі темпи розвитку сучасної науки та промисловості, нових технологій, в тому числі заснованих на міждисциплінарних знаннях, вимагають від ВНЗ постійного вдосконалення освітніх програм [13].

Система вищої аграрної освіти Міністерства сільського господарства Російської Федерації включає 55 ВНЗ, де за програмами вищої професійної освіти навчаються близько 350 тис. студентів, причому істотний акцент зроблено на заочній формі навчання. Підготовка кадрів з вищою професійною освітою здійснюється за 122 спеціальностями та 70 напрямками бакалавріату та магістратури [10].

У державній програмі Російської Федерації «Развитие образования на 2013–2020 гг.» визначена місія освіти – реалізація кожним громадянином свого соціального, культурного, економічного потенціалу. Відповідно до цього молодий спеціаліст повинен вміти вільно користуватися знаннями, самостійно їх знаходити і нарощувати, застосовувати в житті. Метою є не предметний, а особистісний результат [8].

У зв'язку з цим професійна університетська освіту отримує новий соціальний зміст – формування не лише фахівця з інноваційними компетенціями, а й суб'єкта територіальної громади з новим соціальним статусом, соціальним світоглядом [14].

У такому контексті підготовка фахівців для сільського господарства вимагає зовсім інших підходів до підготовки персоналу, нових поглядів на розвиток аграрного сектора. [6].

Аналіз останніх досліджень. Проблеми удосконалення змісту і форм професійної підготовки майбутніх менеджерів висвітлили у своїх працях такі учені, як Т. Ф. Бірюкова, Л. І. Бондарєва, Л. Влодарска-Зола, В. В. Волкова, Ю. А. Галайко, Н. Л. Замкова, С. Г. Заскалєта, Т. В. Качеровська, Т. І. Коваль, О. І. Куліш, В. А. Лівенцова, Н. В. Логутіна, М. В. Опольська, А. О. Орлов, А. І. Петрова, Н. А. Романенко, І. А. Сенча, С. М. Тарасова, О. О. Фастовець, Н. С. Хмілярчук, Г. А. Чередніченко та ін..

Проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів в аграрній сфері досліджували А. В. Антонець, Ю. М. Атаманчук, В. Є. Берека, О. М. Капітанець, Н. І. Кожемякіна, В. І. Свистун, І. М. Шупта та ін..

Тема сільськогосподарської освіти за кордоном знайшла відображення у працях Н. В. Абашкіної, О. В. Вощевської, С. Г. Заскалєти, Ю. О. Соколович-Автуніної, Т. І. Туркот та ін..

Мета статті полягає у здійсненні теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури щодо реалізації змісту професійної освіти у вищих аграрних навчальних закладах Російської Федерації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні важливими завданнями вищої професійної освіти Російської Федерації є недостатність орієнтації на перспективні і поточні потреби ринку праці і якісний розрив між попитом і пропозицією робочої сили [7]. Тому функцією державного замовлення на підготовку кадрів в умовах ринкової економіки є максимальна відповідність пропозиції на ринку кваліфікованої праці (тобто структура, кількість та якість підготовлених випускників ВНЗ) попиту на фахівців, які відповідають вимогам вакантних посад, пропонованих роботодавцями [12].

Розпорядженням № 487-р від 31 березня 2014 року [9] визначені основні напрямки політики Російської Федерації в сфері розвитку професійних кваліфікацій, в тому числі на

© Каричковський В. Д., 2017

основі розробки сучасних професійних стандартів, підвищення ефективності підготовки кадрів, впровадження незалежного оцінювання кваліфікацій. Внесено зміни до Трудового Кодексу Російської Федерації, які регламентують поняття кваліфікації працівника, професійного стандарту.

Професійний стандарт – характеристика кваліфікації, необхідної працівникові для здійснення певного виду професійної діяльності. Кваліфікація працівника – рівень знань, умінь, професійних навичок і досвіду роботи працівника [7].

В процесі проведення контролю як однієї з найважливіших функцій державного адміністрування сфери професійної освіти можна виділити три етапи.

1. Розробка системи стандартів і критеріїв.

2. Порівняння реальних результатів з встановленими стандартами, тобто вимір результатів і визначення масштабу допустимих відхилень.

3. Здійснення коригувальних дій [12].

Загальноросійський класифікатор спеціальностей за освітою (ОКСО) призначений для використання в процесі автоматизованої обробки та обміну інформацією на всіх встановлених державою освітніх рівнях в Російській Федерації з охопленням як державних, так і недержавних освітніх установ при вирішенні таких основних завдань:

1) визначення прогнозної потреби, регулювання прийому і випуску фахівців;

2) регламентація ліцензійної діяльності та статистичного обліку в освіті;

3) інтеграція системи вищої професійної освіти Російської Федерації в міжнародний освітній простір.

Загальноросійський класифікатор занять (ОКЗ) являє собою систематизований перелік видів трудової діяльності, що дозволяє досягти однозначності їхніх найменувань і забезпечити можливість проведення статистичних порівнянь, обліку та аналізу з метою здійснення раціональної політики зайнятості [12].

Класифікаційної одиницею ОКЗ є вид трудової діяльності (заняття), основу якого становить кваліфікація (професійна майстерність) і професійна спеціалізація. Критерієм кваліфікації є рівень освіти (професійна підготовка) і досвід практичної роботи, які в сукупності утворюють необхідні передумови для виконання роботи певної складності. Критерій професійної спеціалізації характеризується сферою застосування праці. На підставі цього критерію визначають тип необхідних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання обов'язків і трудових функцій за певними видами занять [12].

Таким чином, найважливішими напрямами формування кадрів є удосконалення професійної компетенції [3].

Компетентність – це ефективне виконання будь-якої діяльності або дії. Багато авторів пов'язують компетентність з значенням Європейського фонду освіти як відповідність вимогам, що пред'являються при влаштуванні на роботу, здатність виконувати особливі трудові функції, тобто компетентність – це характеристика, що дається людині в результаті оцінки ефективності / результативності його дій, спрямованих на дозвіл певного кола значущих для цієї спільноти завдань / проблем. Знання, навички, здібності, мотиви, цінності і переконання розглядаються як можливі складові компетентності, але самі по собі ще не роблять людину компетентним [13].

У забезпеченні відповідного рівня професійної підготовки провідне місце займає мотивація до здобуття вищої освіти. За оцінками російської студентської молоді щодо привабливості професій спеціальність «Менеджер» займає одне з провідних місць в рейтингу популярності [5].

Підготовка менеджерів всіх рівнів як сучасних високопрофесійних керівників передбачає, що вони є фахівцями, що володіють підприємницькою, інформаційно-освітньою культурою, новим мисленням і інноваційною поведінкою, здатні активувати інтелектуальний потенціал організації на основі менеджменту знань, що забезпечує створення і підтримку культури постійного навчання та взаємозбагачення знаннями членів організації для досягнення більш високої продуктивності [14].

Нормативну правову базу підготовки студентів за напрямом «Менеджмент» в Російській Федерації складають:

– Федеральний закон Російської Федерації: «Об образовании в РФ» (від 29 грудня 2012 р №273-ФЗ);

– Типове положення про освітню установу вищої професійної освіти (вищому навчальному закладі), затвердженому постановою Уряду РФ від 14 лютого 2008 р №71;

– Федеральний державний освітній стандарт за напрямом підготовки «Менеджмент» вищої професійної освіти, затверджений наказом Міністерства освіти і науки Російської Федерації від 18 листопада 2009 року, № 636 [2].

У результаті освоєння освітньої програми випускник повинен володіти такими професійними компетенціями, тобто здатністю застосовувати знання, вміння та особистісні якості відповідно до завдань *професійної діяльності*:

– здатністю розвивати свій загальнокультурний і професійний рівень і

самостійно освоювати нові методи дослідження;

– здатністю до зміни профілю своєї професійної діяльності;

– здатність самостійно здобувати і використовувати нові знання і вміння;

– здатністю приймати організаційно-управлінські рішення і оцінювати їхні наслідки;

– вільним володінням іноземною мовою як засобом професійного спілкування;

– володіти навичками публічних ділових і наукових комунікацій, організаційно-управлінської діяльності:

– здатністю здійснювати управління організаціями, підрозділами, групами співробітників, проектами і мережами;

– здатністю розробляти корпоративну стратегію;

– умінням використовувати сучасні методи управління корпоративними фінансами для вирішення стратегічних завдань;

– здатністю розробляти програми організаційного розвитку і забезпечувати їхню реалізацію;

аналітична діяльність:

– здатністю використовувати кількісні і якісні методи для проведення наукових досліджень і управління бізнес-процесами;

– володінням методами економічного аналізу поведінки економічних агентів і ринків в глобальному середовищі;

– володінням методами стратегічного аналізу;

– здатністю готувати аналітичні матеріали для управління бізнес-процесами та оцінки їхньої ефективності;

науково-дослідна діяльність:

– здатністю узагальнювати і критично оцінювати результати, отримані вітчизняними та зарубіжними дослідниками; виявляти і формулювати актуальні наукові проблеми;

– здатністю обґрунтовувати актуальність, теоретичну і практичну цінність обраної теми наукового дослідження;

– здатністю проводити самостійні дослідження відповідно до розробленої програми;

– здатністю представляти результати проведеного дослідження у вигляді наукового звіту, статті або доповіді [2].

Компетенції випускника спеціальності «Менеджмент»: інформаційно-освітня, організаційно-управлінська, науково-дослідницька, міжкультурна, рефлексивно-креативна. Розкриємо зміст кожної з них.

Інформаційно-освітня компетенція – готовність і здатність випускника використовувати інформаційно-комп'ютерні засоби для отримання і застосування нових знань, здійснювати управління інформаційних ресурсів.

Організаційно-управлінська компетенція – готовність і здатність випускника до комплексного забезпечення раціонального створення умов для формування і розвитку команд (стимулювання самостійності суб'єктів, їх самоорганізації, самоврядування, лідерських якостей).

Науково-дослідницька компетенція – готовність і здатність випускника до якісного вирішення проблем в галузі управління засобами діяльності науково-дослідного характеру.

Міжкультурна компетенція – готовність і здатність випускника до міжкультурної взаємодії і вирішення актуальних завдань менеджменту в контексті міжнародних інтеграційних процесів.

Рефлексивно-креативна компетенція – готовність і здатність випускника до ініціативної, самостійної інноваційної діяльності до забезпечення розвитку менеджменту на основі рефлексії професійно-особистісного розвитку персоналу [14].

Таким чином, можемо зазначити, що системна і якісна підготовка менеджерів базується на двох найважливіших компонентах:

1. Організації і впровадженню освітніх програм з підготовки фахівців.

2. Комплексному підході в підготовці фахівців з наступними компонентами: наявність адаптованої до російського ринку теорії і наявність практичних занять (стажування) [1].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, можемо зробити висновки, що стан економіки розвиненої країни багато в чому визначається інтенсивністю надходжень і швидкістю впровадження в неї прогресивних ідей, а успіх часто зумовлюється кваліфікацією фахівців, їхньою здатністю вирішувати складні економічні та організаційні завдання [11]. Тому професійна підготовка фахівців – є однією з головних проблем, вирішення якої полягає у приведенні її у відповідність до напрямів освітньої політики держави та створенні освітніх програм, необхідних для послідовного розвитку суспільства [4].

Проблема професійної підготовки менеджерів в агарних університетах є актуальною як для Російської Федерації, так і України у зв'язку з аналогічними освітніми умовами, що становить інтерес для компаративного аналізу та буде висвітлено у наших подальших дослідженнях.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Валиев М. М., Лукманов Д. Д. Особенности подготовки специалистов для агробизнеса в условиях реформирования

отношений собственности на землю // Никоновские чтения. – 2011. – №16. – С. 412–414.

2. Гайдук В. И., Калитко С. А. Реализация компетентностного подхода при подготовке магистров по направлению «Менеджмент» в КУБГАУ // Научный журнал КубГАУ. – № 100 (06), – 2014. – С. 1–12.

3. Дорофеев А. Ф. Тенденции развития аграрного образования // Достижения науки и техники АПК. – №3, – 2007. – С. 50–53.

4. Заскалєта С. Г. Співробітництво країн Європейського союзу у контексті професійної підготовки фахівців // Теоретические и практические научные инновации, 2013. – С. 116–121. Режим доступу http://конференция.com.ua/files/image/konf_13/doklad_13_3_3_23.pdf

5. Каратабан И. А. Мотивации и доступность высшего образования в современной России // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2011. – №2. – С. 167–175

6. Крецан А. И., Касаткина Н. Э. Подготовка студентов сельскохозяйственного вуза к условиям будущей профессиональной деятельности в регионе // Вестник КемГУ. – 2013. – №3 (55). – С. 96–99.

7. Крохмаль Л. А., Старкова Е. И. Организационные инновации в развитии модели «Land-grant» в условиях коммерциализации аграрных вузов // ПСЭ. – 2014. – №4 (52). – С. 367–371.

8. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. (в новой редакции). – URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162182/

9. Распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2014 г. N 487-р «О комплексном плане мероприятий по разработке профессиональных стандартов, их независимой профессионально-общественной экспертизе и применению на 2014–2016 гг.» // http:// www.rg.ru/2014/04/04/standarty-site-dok.html

10. Стратегия развития аграрного образования в Российской Федерации до 2020 г. (проект от 16.03.2016). Электронный ресурс: http://www.ngma.su/images/news_ris/2016/СТРАТЕГИЯ%20АО_ЦЕЛЕВАЯ%20МОДЕЛЬ_17.03.pdf

11. Стукач В. Ф., Тетерева А. М. Экономическая подготовка конкурентоспособного специалиста аграрного профиля // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 3 URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=1182.

12. Фанненштиль А. А. Критерии эффективности трудоустройства выпускников аграрных вузов // Вестник Алтайского государственного университета № 10 (60). – 2009. – С. 5–4.

13. Цыдыпов Р. Ц. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих специалистов сельского хозяйства // Вестник БГУ. –2013. –№15. – С. 183–185.

14. Шерайзина Р. М. Многоуровневая подготовка магистров–образовательных менеджеров как инновационная система // Профессиональное образование в России и за рубежом. –2009. – №1 (1). – С. 40–44.

REFERENCES

1.Valiev, M. M., Lukmanov. D. D. (2011). *Osobennosti podgotovki specialistov dlja agrobiznesa v uslovijah reformirovanija otnoshenij sobstvennosti na zemlju.* [Features of training specialists for agribusiness in the context of land ownership relation reforming]. Nikonovskie chtenija. №16.

2.Gajduk, V. I., Kalitko. S. A. (2014). *Realizacija kompetentnostnogo podhoda pri podgotovke magistrov po napravleniju «Menedzhment» v KUBGAU.* [Implementation of the competence approach in the training of masters of «Management» in KUBGAU]. Nauchnyj zhurnal KubGAU, № 100 (06).

3.Dorofeev .A. F. (2007). *Tendencii razvitija agrarnogo obrazovanija.* [Trends in the development of agrarian education]. Dostizhenija nauki i tehniki APK, №3.

4.Zaskaljeta. S. G. (2013). *Spivrobitnyctvo krai'n Jevropejs'kogo sojuzu u konteksti profesijnoi' pidgotovky fahivciv.* [Cooperation of the European Union countries in the context of specialist professional training] Teoretycheskye y praktycheskye nauchnye ynnovacyy. Rezhym dostupu http://konferencyja.com.ua/files/image/konf_13/doklad_13_3_3_23.pdf [Elektronniy resurs]

5.Karataban. I. A. (2011). *Motivacii i dostupnost' vysshego obrazovanija v sovremennoj Rossii.* [Motivation and accessibility of higher education in modern Russia]. Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 1: Regionovedenie: filosofija, istorija, sociologija, jurisprudencija, politologija, kul'turologija. 2011. №2.

6.Krecan, A. I., Kasatkina, N. Je. (2013). *Podgotovka studentov sel'skohozjajstvennogo vuza k uslovijam budushhej professional'noj dejatel'nosti v regione*. [Training of students of an agricultural higher educational institution for the future regional professional activity]. Vestnik KemGU. 2013. №3 (55).

7.Krohmal', L. A., Starkova. E. I. (2014). *Organizacionnye innovacii v razvitii modeli «Land-grant» v uslovijah kommercializacii agrarnyh vuzov*. [Organizational innovations in the development of the Land-grant model under conditions of agrarian university commercialization]. PSJe. №4 (52).

8.*Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15.04.2014 № 295 Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovanija» na 2013-2020 gg. (v novoj redakcii).* [Resolution of the Government of the Russian Federation April 15, 2014 No. 295 On the approval of the state program of the Russian Federation «Development of Education» for 2013-2020. (new edition)] URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162182/ [Elektronniy resurs]

9.*Rasporjazhenie Pravitel'stva RF ot 31 marta 2014 g. N 487-r «O kompleksnom plane meroprijatij po razrabotke professional'nyh standartov, ih nezavisimoj professional'no-obshhestvennoj jekspertize i primeneniju na 2014–2016 gg.* [Order of the Government of the Russian Federation March 31, 2014 No. 487-r «On the comprehensive plan of measures to develop professional standards, their independent professional public appraisal and application for 2014-2016»] http://www.rg.ru/2014/04/04/standarty-site-dok.html [Elektronniy resurs]

10. *Strategija razvitija agrarnogo obrazovanija v Rossijskoj Federacii do 2020 g. (proekt ot 16.03.2016).* [Strategy for the development of agrarian education in the Russian Federation until 2020 (draft dated 16.03.2016)] http://www.ngma.su/images/news_ris/2016/СТРАТЕГИЯ%20АО_ЦЕЛЕВАЯ%20МОДЕЛЬ_17.03.pdf [Elektronniy resurs]

11. Stukach, V. F., Tetereva, A. M. (2009). *Jekonomicheskaja podgotovka konkurentosposobnogo specialista agrarnogo profilja.* [Economic training of a competitive agricultural specialist]. Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. № 3 URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=1182. [Elektronniy resurs]

12. Fannenshtil', A. A. (2009). *Kriterii jeffektivnosti trudoustrojstva vypusknikov agrarnyh vuzov.* [Efficiency criteria of graduate employment of agrarian high schools]. Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo universiteta № 10 (60).

13. Cydypov, R. C. (2013). *Kompetentnostnyj podhod v professional'noj podgotovke budushhih specialistov sel'skogo hozjajstva*. [Competence approach in vocational training of future agricultural specialists]. Vestnik BGU. №15.

14. Sherajzina, R. M. (2009*). Mnogourovnevaja podgotovka magistrov–obrazovatel'nyh menedzherov kak innovacionnaja sistema*. [Multilevel training of master-educational managers as an innovative system]. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. №1 (1).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КАРИЧКОВСЬКИЙ Василь Дмитрович – кандидат економічних наук, доцент кафедри фінансів і кредиту Інституту екології економіки і права.

Наукові інтереси: модернізація вищої освіти; підготовка менеджерів в аграрних ВНЗ, компаративістика.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KARYCHKOVSKYI Vasyl Dmytrovych – PhD in Economics, Associate Professor in Finance and credit department of Institute of Ecology Economy and Law.

Circle of scientific interests: modernization of higher education, training of future managers in agrarian universities, comparative analysis.

Дата надходження рукопису 19. 09. 2017 р.

УДК 378.14

КИР'ЯН Тетяна Іванівна –
кандидат педагогічних наук, доцент,
голова циклової комісії української мови
Черкаської медичної академії
e-mail: tatyanakiryan@ukr.net

ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ОСВІТИ І СТРУКТУРА МЕДИЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Однією з провідних тенденцій у розвитку вищої освіти у світі загалом і в Україні зокрема в останні десятиріччя є гуманітаризація освітнього процесу. Цей процес містить у собі підвищення ваги гуманітарних дисциплін у навчанні, їх вплив на фахові дисципліни, спрямованість навчання у вищих навчальних закладах на формування високоосвіченої, культурної особистості. Гуманітаризація передбачає перехід від предметно-змістовного принципу навчання основ наук до засвоєння цілісного уявлення про світ, пов'язаного з посиленням впливу гуманітарних наук на всі види пізнання; переміщення акцентів з «природи і суспільства» на «людину в природі і суспільстві», звернення уваги на самоцінність особи.

Безперечно, гуманітаризація вищої освіти найяскравіше проявляє себе в медичній галузі.

© Кир'ян Т.І., 2017

Медична освіта спрямована на вироблення фахових знань, умінь та навичок, які пов'язані з роботою з людьми, і це робить надзвичайно важливими гуманітарні аспекти медичної освіти. Гуманітаризація є одною з головних тенденцій у розвитку медичної освіти України в кінці ХХ – на початку ХХІ століть. Ця тенденція позначилася й на змісті навчального процесу, і на його організаційних засадах, зокрема введення нових навчальних дисциплін, розширення, диференціація та вдосконалення навчальних курсів потребували певних змін у структурі вищих навчальних закладів. Дослідження цих впливів є актуальним завданням педагогіки вищої медичної освіти та сучасної новітньої історії педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми гуманітаризації вищої освіти досить широко висвітлюються в сучасній педагогічній літературі. Філософські засади цього процесу проаналізовано в роботі В. Г. Кременя [7]. Освіта, на його думку, має формувати потребу в постійному саморозвитку; вона має сприяти орієнтації особистості в інформаційному суспільстві; освіта має бути людиноцентрованою, враховувати сутнісні індивідуальні характеристики, забезпечувати максимальну реалізацію потенціалу особистості [7]. Гуманітаризацію часто розглядають у більш широкому контексті гуманізації освіти. П. П. Автомонов виділяє два напрями, які він називає вузьким і широким значенням гуманізації. У вузькому значенні гуманізація постає як орієнтація навчання на розвиток особистості. У широкому значенні – це створення всіх умов «для розкриття здібностей особистості, задоволення її потреб в інтелектуальному, духовному, моральному й фізичному розвитку» [1, с. 185]. Гуманізацію вищої освіти України в контексті процесу освітньої євроінтеграції розглядає Л. В. Рижак [11]. На суперечливу єдність професіоналізації та гуманізації в освіті звертає увагу Н. А. Фіалко [15 с. 10]. Р. В. Євсович формулює принципи гуманітаризації, які містять національну спрямованість, прилучення до світової культури, критичне осмислення історії, подій і явищ, активну громадянську позицію [5, с. 85–86]. Уточнюючи поняття гуманітаризації, П. П. Скляр та Т. О. Уманська зазначають, що «гуманітаризацію освіти варто розуміти не тільки як поширення та збільшення гуманітарних наук, а як систематичне формування людяного ставлення для оточуючих, навколишнього світу та самого себе» [12, с. 97]. Певні аспекти гуманітаризації в медичній освіті також знаходять відображення в дослідницькій літературі. Так, Т. О. Скрябіна аналізує формування ціннісних орієнтацій студентів вищих медичних навчальних закладів у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу [13]. Втім, залишається досі поза увагою вплив гуманітаризації на структурний розвиток вищих медичних навчальних закладів України в кінці ХХ – на початку ХХІ століть.

Мета статті – виявлення основних напрямів впливу гуманітаризації вищої медичної освіти України зазначеного періоду на зміни у структурі відповідних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нові соціальні умови, які виникли в Україні з 90-х років ХХ століття, загальносвітові та європейські тенденції висунули перед вищої освітою, зокрема медичною, нові завдання. На перший план в освітньому процесі було поставлено людину як неповторну особистість. У галузі охорони здоров'я до фахових компетентностей увійшли врахування психічних особливостей людей різного віку, професій, соціального стану, здатність ефективно здійснювати відносини між лікарями та пацієнтами, надзвичайно важливі питання медичної етики, комунікативні навички. У зв'язку з інтернаціоналізацією суспільного життя знання різних мов набуло важливого значення. У ринковому суспільстві медицина стає різновидом бізнесу, важливе значення набуває економіка медицини. Як і раніше, вища медична освіта спрямована на формування висококультурної особистості, яка володіє знаннями з історії, культури, про традиції і звичаї народу, має науковий світогляд, здатна до логічного мислення. Така орієнтація освіти потребує розширення викладання суспільно-гуманітарних дисциплін. Водночас виникає потреба їх спеціалізації, прив'язки до проблем медичного працівника, вироблення особливої позиції медика на людські та соціальні явища і проблеми. Гуманітарна підготовка має бути компактною (щоб не заважати основній фаховій підготовці), але водночас ефективною і спрямованою на розв'язання завдань саме медичної освіти. Зрозуміло, що це потребує організаційних змін у навчанні соціально-гуманітарних дисциплін студентів-медиків. Процес такої реорганізації гуманітарного навчання в медичних ВНЗ України можна відстежити через структурні зміни в медичних закладах.

Професійна діяльність сучасних медиків здійснюється в суспільстві, в якому значно підвищена роль права й правових відносин. Це стосується й галузі охорони здоров'я. Тенденція до поглибленого засвоєння правових аспектів професійної діяльності є одним із важливих аспектів гуманітаризації медичної освіти. Вона, безперечно, відбивається в організаційних формах освітнього процесу медичних ВНЗ

України кінця XX – початку XXI століть. Так, у Київському Національному медичному університеті імені О. О. Богомольця (КНМУ), починаючи з 1996 р., на кафедрі судової медицини викладається курс «Основи права». З 2008/2009 навчального року відповідно до нового навчального плану на медичному факультеті курс основ права реформований в окремий курс медичного законодавства [9]. Медичне правознавство як окремі курси викладаються останнім часом у Запорізькому державному медичному університеті (ЗДМУ) на кафедрі управління і економіки фармації, медичного та фармацевтичного правознавства; Одеському національному медичному університеті (ОНМУ) на кафедрі соціальної медицини, медичного права і менеджменту [10]; Львівському національному медичному університеті (ЛНМУ), де з 2001 року навчальну дисципліну «Основи права» передано на кафедру Українознавства [8]. У Буковинському державному медичному університеті (БДМУ) кафедру судової медицини в 2011 році реорганізовано в кафедру судової медицини та медичного правознавства [2]. Аналогічного розвитку набула кафедра судової медицини Харківського національного медичного університету (ХНМУ), де зараз викладаються дисципліни «Судова медицина і медичне правознавство», «Правознавство», «Правознавство та медичне законодавство», «Правові засади адміністративної діяльності», «Медичне право» [16].

Зміни у навчальних планах підготовки майбутніх медичних працівників відбулися і у вищих медичних закладах I-II рівнів акредитації. Так, наприклад, у Черкаській медичній академії також важливе місце в системі підготовки майбутніх медичних працівників посів предмет «Основи правознавства». Студенти-медики опановували комплекс знань із таких галузей права, як конституційне, адміністративне, цивільне, трудове, сімейне, кримінальне, а також із питань державотворення та функціонування системи права. У 2006 році Департаментом кадрової політики, освіти і науки МОЗ України була затверджена нова програма для вищих медичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації за спеціальністю Сестринська справа «Основи права та законодавства в охороні здоров'я». Кожна тема має професійну спрямованість, яка необхідна в подальшій роботі майбутнього медичного працівника. Наприклад, тема: «Основи теорії держави і права України. Право, мораль, медична етика та деонтологія»; «Основи конституційного права України. Права та обов'язки медичних працівників. Захист прав пацієнта» та інш. З 2011 року відповідно до нового навчального плану курс з основ правознавства для всіх спеціальностей складений з урахуванням специфіки навчально-виховного процесу у вищих медичних навчальних закладах I-II рівнів акредитації. Здобуті правові знання дають можливість студентам навчитися самостійно орієнтуватися в правовому колі діяльності установ охорони здоров'я, орієнтуватися в системі права України, а також у юридичних актах, що мають безпосереднє відношення до їхньої майбутньої професії, обирати оптимальні варіанти правомірної поведінки в своїй практичній роботі.

Знайомство з культурою, історією, традиціями й звичаями власного народу в період розбудови національної держави в Україні стає обов'язковим для фахівців з вищою освітою, особливо для тих, які працюють з людьми. Зрозумілою є потреба в поглибленому вивченні українознавчих дисциплін для студентів-медиків. Вона призвела до структурних змін у медичних ВНЗ України, починаючи з 90-х років XX століття. Зважаючи на виконання Державної національної програми «Освіта. Україна XXI ст.», яка передбачала широке вивчення україністики, запровадження її до державного компоненту концепції національного виховання, у КНМУ в 2001 р. на базі кафедри української та російської мов була створена кафедра україністики, яка забезпечує викладання навчальних дисциплін «Історія України», «Історія української культури», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Російська мова» та пов'язаних з нею курсів за вибором («Культурологія», «Краєзнавство», «Світова цивілізація», «Структура наукового тексту») [9]. Кафедра українознавства ЛНМУ заснована однією з перших в 1992 році. Викладаються «Історія України та культури України» «Українська мова (за професійним спрямуванням)» «Українська мова як іноземна». Надзвичайно розширюють кругозір майбутніх лікарів курси за вибором студента, які пропонуються у Львові: «Історичні дисципліни в медичній освіті: геральдика, генеалогія, джерелознавство, бібліографія, сфрагістика», «Визначні постаті української медицини», «Наукове мовлення лікаря», «Націологія і здоров'я нації», «Мовленнєва комунікація лікаря», «Культура мовлення і етикет лікаря», «Медицина і художня культура» [8]. Кафедри українознавства працюють у Вінницькому національному медичному університеті (ВНМУ) – з 2004 року на базі кафедри української та російської мов [3]; ЗДМУ (кафедра культурології та українознавства) – з 2004 року з елективним курсом «Медицина і художня культура» [6]; БДМУ – кафедра суспільних наук та українознавства, яка

створена в 2002 році на базі кафедри суспільних та гуманітарних наук.

Традиційно в медичних навчальних закладах викладаються предмети суспільно-гуманітарного циклу, зокрема, філософія та соціальні науки. У нових суспільних умовах, які склалися на початку 90-х років ХХ століття, викладання цих дисциплін зазнало докорінних змін. Це не могло не відбитися на організаційних формах упровадження навчання соціально-гуманітарних дисциплін. Відбулося суттєве переформатування відповідних кафедр, їх об'єднання або, навпаки, розмежування, уточнення напрямів їх діяльності, з'явилися нові курси. У КНМУ поряд з кафедрою філософії у 1991 році була створена багатопрофільна кафедра соціології. У 2008 році кафедри філософії та соціології було реорганізовано на кафедру філософії та соціології. Крім традиційних курсів філософії, соціології та медичної соціології, тут викладаються курси, які відображують новітні тенденції в філософських та соціальних науках, пов'язані з медициною, – курси біоетики, основ біоетики та біобезпеки, кратології – науки про владу, етичних проблем в медицині, теорії пізнання та медицини, соціології особистості, філософських проблем в медицині, проблеми інтелігенції та інтелігентності [9]. Кафедру філософії ВНМУ з 1993 року об'єднано з кафедрами історії і економіки у кафедру суспільних наук (з 2008 року – кафедра філософії та суспільних наук) [3]. Об'єднані кафедри соціальних наук існують у цей час і в інших медичних закладах України: кафедра гуманітарних наук у Дніпропетровській медичній академії (ДМА) з курсами біоетики та основ християнської етики та моралі [4]; кафедра суспільних дисциплін у ЗДМУ [6]; кафедра філософії та суспільних дисциплін Тернопільського державного медичного університету (ТДМУ) створена в 2011 році на базі «Інституту моделювання та аналізу патологічних процесів [14]. Специфікою ТДМУ є відкриття в червні 2012 року особливої кафедри медичної біоетики і деонтології, що є винятком для медичних ВНЗ України. Створення цієї кафедри, як зазначається на сайті університету, допомогло систематизувати й уніфікувати викладання сучасних поглядів світової спільноти на біоетичні проблеми, що раніше було залучено до різних навчальних дисциплін як окремі питання. Розпочинаючи роботу зі створення кафедри й підготовки робочих програм, колектив усвідомлював, що надзвичайно важливим є формування особистості медичного фахівця в контексті біоетики, адже працівники медичної галузі у своїй професійній діяльності щодня стикаються з питаннями етичного, морального чи біоетичного характеру, а тому потребують фахових знань, щоб компетентно приймати рішення [ТДМУ]. У деяких великих медичних університетах України продовжили існування кафедри філософії, зокрема в ЛНМУ, де викладається курс «Філософія та біоетика» [8]; у ХНМУ, де кафедра філософії, як самостійний підрозділ, була створена ще у 1959 році з викладанням в останні роки курсів «Соціологія та медична соціологія», «Етика», «Основи християнської етики та моралі». Курси «Основи біоетики та біобезпеки», «Деонтологія в медицині» у Харкові викладалися на кафедрі пропедевтики внутрішніх хвороб № 1 (з 2006 року – кафедра пропедевтики внутрішньої медицини № 1, основ біоетики та біобезпеки) [16]. У БДМУ кафедра психології та соціології реорганізована в 2016 році в кафедру психології та філософії [2]. Отже, викладання філософії поєднано з викладанням психології. У ОНМУ існує кафедра філософії та біоетики [10].

Немає сумніву в тому, що підвищення важливості оволодіння іноземними мовами фахівцями в сучасний період інтеграції України в європейський та світовий професійно-освітній простір є нагальною потребою для медичної освіти. Суттєвій реорганізації у цьому зв'язку були піддані в кінці ХХ – на початку ХХІ століть кафедри іноземних мов, які традиційно існували в медичних навчальних закладах України. Кафедра іноземних мов Київського національного медичного університету заснована ще в 1933 році. У зазначений період значно розширився обсяг освітніх послуг, які надає ця кафедра. Водночас з навчанням студентів англійській, німецькій і французькій мовам на кафедрі ведуться курси поглибленого вивчення іноземної мови для студентів старшокурсників. Кафедра проводить заняття та надає лінгвістичні консультації для викладачів інших кафедр, які працюють зі студентами-іноземцями, здійснюють вичитування-рецензування англомовних методичних посібників [9]. Кафедри іноземних мов працюють у ВНМУ (з 1934 року), ДМА (з 1933 року), ТДМУ (з 1957 року), БДМУ (з 1944 року), ХНМУ (з 1927 року). Особливістю розвитку кафедр у період кінця ХХ – початку ХХІ століть є розширення підготовки іноземних студентів, робота з якими вимагає високого професіоналізму викладача, особливого індивідуального підходу до кожного студента та відповідної навчально-методичної бази [3]. Навчально-методична робота кафедр скерована на інтеграцію з профілюючими кафедрами університетів, пізнання й опанування медичної термінології, інтеркомунікації в типових ситуаціях, опису структурних особливостей стандартних текстів, до яких звертається фахівець-медик, актуалізації сучасних засобів

навчання, упровадження режиму тестових методик [2]. У ХНМУ з 1996 року студентам, які навчаються англійською мовою, читається курс «Англійська медична термінологія» [16].

Перехід українського суспільства до засад ринкової економіки значно підвищив вагомість економічних знань. Економічні аспекти функціонування системи охорони здоров'я, які раніше не викликали значної уваги в системі медичної освіти, стали предметом прискіпливого вивчення в медичних ВНЗ України сучасного періоду. Така економічна орієнтація навчання викликала потребу в відповідних структурних змінах у медичних закладах. Так, у Львові в 1991 році до кафедри філософії був залучений курс економіки [8]. У інших навчальних закладах відповідні курси почали викладати в 90-ті роки XX століття на кафедрах соціальної медицини та організації охорони здоров'я, зокрема у ВНМУ така кафедра забезпечує викладання курсів «Менеджмент та маркетинг у фармації» «Міжнародний маркетинг», «Економіка охорони здоров'я» [3]. Аналогічна кафедра БДМУ (до 1994 р. – кафедра соціальної гігієни та організації охорони здоров'я) здійснює викладання курсів «Економіка охорони здоров'я. Маркетинг медичних послуг», «Менеджмент та лідерство в медсестринстві», «Соціальна медицина, організація та економіка охорони здоров'я» [2]. ЗДМУ має кафедру організації охорони здоров'я, соціальної медицини та лікарсько-трудової експертизи (з 2009 року), де викладається «Економіка охорони здоров'я, менеджмент та маркетинг медичних послуг» [6]. У ТДМУ зміни відбилися на назві кафедри, з 2005 року тут існує кафедра соціальної медицини, організації та економіки охорони здоров'я з медичною статистикою та історією медицини, де з того ж року викладають «Основи економічної теорії» [14]. Подібна кафедра існує у ХНМУ (кафедра соціальної медицини, організації та економіки охорони здоров'я). Тут викладаються курси «Економіка охорони здоров'я, маркетинг медичних послуг», «Менеджмент у медсестринстві», «Менеджмент лабораторії», «Маркетинг та менеджмент в лабораторній медицині». Окремі дисципліни економічного циклу викладаються на кафедрі суспільних наук: «Менеджмент та лідерство в медсестринстві», «Основи економічних теорій», «Менеджмент та маркетинг», «Аудит та оцінювання управлінської діяльності» [16].

Надзвичайного поширення в медичних ВНЗ України в кінці XX – на початку XXI століття набула медична психологія. Свідченням цього стало відкриття багатьох медично-психологічних кафедр і навіть факультетів. Визнання психологічних аспектів медичної діяльності одними з найважливіших і такими, що потребують особливих фахових знань, умінь та навичок, є також проявом гуманітаризації медичної освіти. Медико-психологічний факультет, відкритий у Національному медичному університеті імені О. О. Богомольця у 2001 році, готує фахівців за спеціальністю «Медична психологія», а з 2016 року – за спеціальністю «Медична та психологічна реабілітація». З 2008 року існує кафедра загальної і медичної психології та педагогіки, викладачі кафедри (з 2001 р.) читають курси усіх профільних медико-психологічних дисциплін, таких як: загальна психологія, історія психології, психологія особистості, психологія спілкування, психологія конфлікту, вікова та педагогічна психологія, експериментальна психологія та психодіагностика, соціальна психологія, медична психологія, психологічне консультування, патопсихологія, психотерапія, основи психосоматики, психологія сім'ї, а також низку елективних курсів (за вибором): напрямки сучасної психології, деонтологія в медицині, психоаналіз, психологія життєвої кризи та вмирання, арт- та ігрова психотерапія, психологія емоцій, психологія та психотерапія посттравматичних станів, психологія переживання та інші. У 2015 році кафедру було реструктуризовано. На базі кафедри загальної і медичної психології та педагогіки було створено окремі кафедри загальної і медичної психології та педагогіки, психосоматичної медицини та психотерапії, педагогіки та психології післядипломної освіти [9]. Аналогічні зміни відбулись і в інших медичних ВНЗ України. У ЛНМУ з кафедри неврології та психіатрії була виділена в 1991 році окрема кафедра психіатрії та медичної психології [8]. Такої самої реорганізації була піддана кафедра психіатрії ХНМУ [16], кафедри психіатрії ДМА [4], ЗДМУ (2011 р. – кафедра психіатрії, психотерапії, загальної та медичної психології, наркології та сексології) [6], ТДМУ (2005 р. – кафедра неврології, психіатрії, наркології та медичної психології) [14]. Кафедра медичної психології та психіатрії з курсом післядипломної освіти ВНМУ створена 1 вересня 2008 року як базова випускова кафедра медико-психологічного факультету [3]. У 2001 році медико-психологічний факультет відкрито в БДМУ з реорганізацією кафедри нервових хвороб на кафедру нервових хвороб, психіатрії та медичної психології ім. С. М. Савенка [2].

Показовим є введення курсів педагогіки в освітній процес медичних ВНЗ України в кінці XX – на початку XXI століть. Як правило, ці курси виникли ще в радянський період при факультетах підвищення кваліфікації лікарів. Характерним явищем останніх десятиліть стало впровадження знайомства з основами

педагогіки для студентів додипломного рівня підготовки. У КНМУ ще з 1977 року існувала кафедра педагогіки та педагогічної психології в межах факультету підвищення кваліфікації. У 2003 році створено кафедру психології та педагогіки (з 2008 року – кафедра загальної і медичної психології та педагогіки), функції якої в нових умовах значно розширилися, Зокрема тут викладається дисципліна «Основи психології та педагогіки» (з 1994 р.) на всіх факультетах і спеціальностях університету (як для вітчизняних, так і іноземних студентів) [9]. У Харкові з 1995 року існує кафедра української мови, основ психології та педагогіки. З наступного року на кафедрі розпочали викладання курсу «Principles of Pedagogics» для англомовних студентів. З 2014 року на кафедрі розпочали викладання низки дисциплін для магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». Серед них основи психології та педагогіки, педагогіка, основи психології та міжособистісного спілкування, соціальна психологія, педагогіка та мистецтво викладання у вищій школі, психологія праці та управління конфліктом, теорія і практика професійної освіти, педагогічний контроль у системі освіти, планування та організація навчально-виховного процесу, моделювання професійної діяльності фахівців, світовий досвід та тенденції розвитку університетської освіти, дидактичні системи у вищій школі, моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця, системний підхід у вищій школі, педагогічна та професійна психологію, педагогічна майстерність викладача вищої школи [16]. Педагогічні дисципліни викладаються у ВНМУ на кафедрі українознавства (1992–2004 рр. – «Вступ до педагогіки» для українських та іноземних студентів) [3], у ЗДМУ на кафедрі культурології та українознавства (з 2004 року – «Педагогіка та методика викладання у вищій школі», елективний курс «Основи педагогіки») [6].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Гуманітарний компонент вищої медичної освіти набув в Україні кінця ХХ – початку ХХІ століть значного розвитку, в якому можна виділити декілька напрямів. Значно посилилася роль світоглядних і суспільно-наукових знань у підготовці лікарів, зокрема особливим напрямом стало оволодіння знаннями з економічних, а також правових аспектів охорони здоров'я. Однією з основ формування фахівця з вищою освітою стало долучення до джерел національної культури, виховання національної, історичної, естетичної, загальнокультурної свідомості. Інтернаціоналізація суспільного життя викликала тенденцію до поглибленого вивчення іноземних мов у навчальному процесі медичних ВНЗ України. Наближення професійної діяльності до проблем людини є особливо важливим для медичної галузі, що відбилося на поширенні тут психологічних і педагогічних знань. Розвиток гуманітарного компонента медичної освіти відобразився на структурних змінах у вищих медичних закладах України. Одним із напрямів структурних змін стало введення нових курсів гуманітарної спрямованості (економічних, психологічних, педагогічних, українознавчих), які іноді ставали основою для відкриття нових кафедр. Створення нових кафедр гуманітарної спрямованості відбувалося також через їх розділення або поєднання, можна відзначити появу нових спеціальностей і факультетів у медичних ВНЗ України (зокрема, медичної психології, медичного менеджменту). Особливим аспектом структурних змін у медичних ВНЗ було розширення викладання гуманітарних дисциплін, зокрема перенесення викладання з післядипломного на додипломний етап навчання (як це відбулося з педагогікою). Подальше дослідження проблеми можливе в напрямі до деталізації опису організаційних аспектів процесу гуманітаризації медичної освіти в Україні кінця ХХ – початку ХХІ століть. Таке дослідження має дати більш широку і водночас більш систематичну картину зазначеного процесу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Автомонов П. П. Стратегічний принцип гуманізації вищої освіти і тактика його реалізації // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наукових праць. – К.: Логос, 2012. – С. 184–188.

2. Буковинський державний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.bsmu.edu.ua/en/

3. Вінницький національний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.vnmu.edu.ua

4. Дніпропетровська медична академія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dsma.dp.ua/ua/

5. Євсович Р. В. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти в Україні: історичний аспект / Р. В. Євсович // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2012. – № 5 (52).– С. 79–87.

6. Запорізький державний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zsmu.edu.ua/

7. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі : моногр. / В. Г. Кремень; АПН України. – 2-е вид. – К. : Т-во «Знання» України, 2010. – 520 с.

8. Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://www.meduniv.lviv.ua/

9. Національний медичний університет ім. О. О. Богомольця [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nmu.ua/

10. Одеський національний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://odmu.edu.ua/

11. Рижак Л. В. Гуманізація вищої освіти України в контексті Болонського процесу / Л. Рижак // Соціогуманітарні проблеми людини. – 2008. – № 3. – С. 14–22.

12. Скляр П. П., Уманська Т. О. «Гуманізація» та «гуманітаризація»: поняття, співвідношення та шляхи впровадження в освіту / П. П. Скляр, Т. О. Уманська // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка – 2007 р. – № 1. – С. 92–101.

13. Скрябіна Т. О. Формування ціннісних орієнтацій студентів вищих медичних навчальних закладів у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Скрябіна Тетяна Олександрівна ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2010. – 20 с.

14. Тернопільський державний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.tdmu.edu.ua/

15. Фіалко Н. А. Гуманізація вищої освіти: змістовно-функціональні аспекти : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / Наталія Анатоліївна Фіалко; Нац. акад. пед. наук України, Ін- вищ. освіти. – Київ, 2015. – 20 с.

16. Харківський національний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://knmu.edu.ua/

REFERENCES

1. Avtomonov, P. P. (2012). *Strategicnyi pruntsyp gumanizatsiyi vyshchoyi osvity i taktika yogo realizatsiyi, Aktualni problemy sotsiologiyi, psyhologiyi, pedagogiky: zbirnyk naukovyh vprav,* [The strategic principle of humanization of higher education and tactics of its implementation // Actual problems of sociology, psychology, pedagogy:]. Kyiv, Logos.

2. *Bukovynskyi derzhavnyi medychnyi universytet.* [Bukovinian state medical University]. Retrieved from: https://www.bsmu.edu.ua/en/

3. *Vinnytskyi natsionalnyi medychnyi universytet.* [Vinnitsa national medical University]. Retrieved from: http://www.vnmu.edu.ua

4. *Dnipropetrovska medychna akademiya.* [Dnepropetrovsk medical Academy]. Retrieved from: http://www.dsma.dp.ua/ua/

5. Yevsovych, R. V.(2012). *Gumanizatsiya ta gumanitaryzatsiya vyshchoyi osvity v Ukrayini: istorychnyi aspect, Duhovnist osobystosti: metodologiya, teoriya I praktyka.* [Humanization and humanitarization of higher education in Ukraine: historical aspects. Spirituality of a personality: methodology, theory and practice].

6. *Zaporizkyi derzhavnyi medychnyi universytet.* [Zaporozhye state medical University]. Retrieved from: http://zsmu.edu.ua/

7. Kremen, V. G. (2010). *Filosofiya ludynotsentryzmu v osvitnyomu prostori.* [The philosophy of man-centeredness in the educational space]. Kyiv, Znannya.

8. *Lvivskyi natsionalnyi medychnyi universytet.* [Lviv national medical University named after Danylo Galitsky]. Retrieved from: http://www.meduniv.lviv.ua/

9. *Natsionalnyi medychnyi universytet imeni O. O. Bogomoltsa.* [National medical University. A. A. Bogomolets]. Retrieved from: http://nmu.ua/

10. *Odeskyi natsionalnyi medychnyi universytet*. [Odessa national medical University]. Retrieved from: http://odmu.edu.ua/

11. Ryzhak, L. V. (2008). *Gumanizatsiya vyshchoyi osvity Ukrayiny v konteksti Bolonskogo protsesu, Sotsiogumanitarni problemy lyudyny.* [Humanization of higher education of Ukraine in context of Bologna process].

12. Sklyar, P. P., Umanska. T. O. (2007*). «Gumanizatsiya» ta «gumanitaryzatsiya»: ponyattya, spivvidnoshennya ta shluahy vprovadzhennya v osvitu, Visnyk natsionalnogo tehnichnogo universytetu Uktayiny «Kyiivskyi politehnichnyi instytut».* [«Humanization» and «humanitarization»: the concept of ratio and the ways of implementation in education].

13. Skryabina, T. O. (2010). Formuvannya tsinnisnyh orientatsiy studentiv vyshchyh medychnyh *navchalnyh zakladiv u protsesi vyvchennya dystsyplin sotsio-gumanitarnogo tsyklu. Avtoreferat dissertatsiyi,* [The formation of value orientations of students of higher medical educational establishments in the process of studying of disciplines of social-humanitarian cycle]. *Lugansk*.

14. *Ternopilskyi derzhavnyi medychnyi universytet.* [Ternopil state medical]. Retrieved from: http://www.tdmu.edu.ua/

15. Fialko, N. A. (2015). *Gumanizatsiya vyshchoyi osvity: zmistovno-funktsionalni aspekty. Avtoreferat dissertatsiyi,* [Humanization of higher education: the substantive and functional aspects]. Kyiv.

16. Harkivskyi *Харківський natsionalnyi medychnyi universytet*. [Kharkiv national medical University]. Retrieved from: http://knmu.edu.ua/

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КИР'ЯН Тетяна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, голова циклової комісії української мови Черкаської медичної академії.

Наукові інтереси: становлення і розвиток вищої медичної освіти в Україні.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KYRIAN Tetiana Ivanivna – candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the cycle committee of the Ukrainian language of the Cherkasy Medical Academy.

Circle of scientific interests: formation and development of higher medical education in Ukraine

Дата надходження рукопису 22. 09. 2017 р.

УДК 37 (09) (477)

КЛИМЕНКО Юлія Анатоліївна –
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
e-mail:klymenkoudpu@gmail.com

ПИТАННЯ УКРАЇНІЗАЦІЇ ТА ЕСПЕРАНТИЗАЦІЇ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ (20-ті – початок 30-х років XX століття)

Постановка та обгрунтування актуальності проблеми. Будь-який розвиток має витоки, передумови, але коли він опирається на традицію, то враз здобуває могутнє культурне підґрунтя. Вітчизняний есперанто-рух має історичний досвід існування, він не є абсолютно новим явищем українського соціуму, його сучасний розвиток ґрунтується на історичних, історико-педагогічних уроках минулого. Своєю багаторічною історією есперанто (і як мова, і як рух її прихильників) підтвердила право претендувати на роль універсального засобу міжкультурного діалогу і людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі на основі толерантності – як єдності в різноманітті, повазі, сприйнятті й розумінні різноманіття культур нашого світу, форм самовираження і самоствердження людської особистості.

На тлі світового есперанто-руху відбувалося становлення та розвиток цього соціально-культурного та соціально-педагогічного феномену в Україні. На особливу увагу дослідників заслуговує хронологічний період 20-х – початку 30-х років XX століття – час, коли вітчизняний есперанто-рух пройшов кілька етапів, що суттєво відрізнялися соціально-педагогічними засадами на рівні організаційної, комунікативної, змістової складових. Різноманіття організаційних форм діяльності вітчизняних есперантистів свідчить про різноспрямованість діяльності есперанто-осередків, есперантистів у період, коли есперантизм був популярним громадським рухом, що користувався підтримкою влади і громадськості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Есперанто-рух як частина демократичних процесів суспільства є суб'єктом суспільних перетворень. Унікальний експеримент функціонування і розвитку міжнародної планової мови як сконструйованого повноцінного засобу спілкування привертає до себе все більшу увагу в теоретичному плані. Різні історіографічні аспекти наукової проблеми знайшли відображення в працях Є. Бокарєва, Б. Колкера, О. Королевича, С. Кузнєцова та ін., у яких глибоко і всебічно досліджено лінгвістичні аспекти цього феномена, соціальні передумови зародження і функціонування есперанто-руху. Серед праць сучасних дослідників (починаючи з 90-х років XX століття) з історії вітчизняного есперанто-руху в історіографічному аспекті на особливу увагу заслуговують роботи Д. Власова, Ю. Дмитрієвської-Нільсон, М. Гудскова, Г. Махоріна, А. Сидорова, Е. Скирти, О. Крамара та ін.

Мета статті – розкрити питання українізації та есперантизації в історії вітчизняної освіти у 20-х – на початку 30-х років XX століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. У різні періоди розвитку (дорадянський, радянський) вітчизняний есперанто-рух відрізнявся, насамперед, своєю цільовою спрямованістю. Для лінгвістичного етапу розвитку есперанто-руху в дорадянський період характерним було насамперед ознайомлення громадськості з лінгвістичним проектом Л. Заменгофа, поява есперантистів, прихильників мови есперанто та перших есперанто-осередків. Згодом відбувся перехід від так званого лінгвістичного етапу до пропагандистського – популяризації проекту міжнародної мови як соціокультурного засобу взаєморозуміння народів. Метою громадського руху есперантистів на цьому етапі залишалася переважно пропаганда мови як засобу комунікації, а не її використання в різних сферах суспільного життя. Однак далі есперанто-рух відчув кардинальні зміни, пов'язані насамперед зі зміною основного орієнтиру есперанто-ідеології радянського періоду – від пропаганди міжнародної мови як соціокультурного феномену взаєморозуміння та взаєморозвитку народів до розуміння суті есперанто як «засобу класової боротьби пролетаріату».

У період з 1921 р. до 1937 р. есперантизм у СРСР був популярним громадським рухом, який підтримувала радянська влада. Спілка есперантистів радянських республік (1921–1938) та Всеукраїнський комітет есперанто (1925–1938), незважаючи на «злети» і «падіння», упродовж 20-х – початку 30-х років XX століття вели різнопланову суспільно-корисну діяльність.

© Клименко Ю. А., 2017

Організаційні форми розвитку есперанто-руху свідчать про різноспрямованість діяльності есперантистів – у політиці, громадському, економічному секторі, міжнародній діяльності, культурі, освіті, засобах зв'язку і т.д. – майже в усіх галузях суспільного життя.

Однак, дуже часто прихильники міжнародної мови перебільшували її значення, особливо, коли йшлося про есперанто, яка «…є не тільки рівноцінною будь-якій національній мові, але й перевищує її своєю ясністю, правильністю, логічністю і милозвучністю» [3, с. 7–8].

Так, у брошурі українського теоретика есперантизму І. Ізгура «Всесвітня мова есперанто й школа» (1926) неодноразово згадувалося про те, що есперанто має велике педагогічне значення. До того ж, на думку автора та його соратників, «…діти говорять і пишуть на есперанто більш логічно, аніж своєю рідною мовою. Есперанто допомагає учневі вдосконалити виразну вимову слів рідної мови» [3, с. 8]. Виховне значення есперанто автор пояснює зацікавленістю дітей до життя, культури, літератури інших країн: «Ознайомлення дітей із творчістю чужого народу формує бажання звільнення від націоналізму й інтернаціональну психологію» [3, с. 8].

Такі вислови про «переваги есперанто над рідною мовою», «інтернаціональної психології» і т.п. є суперечливими і не тільки з погляду сучасності, а й у контексті суспільно-політичних подій у країні у 20-ті роки XX століття, що характеризувалися специфікою розвитку соціально-культурної та освітньо-просвітницької галузі в УСРР – до повної загальносоюзної уніфікації.

У керівництва Наркомосу України були розбіжності з ЦК КП(б)У, який неодноразово вказував на необхідність виконання рішень партії про освіту. Роботу Наркомосу розкритикував жовтневий Пленум ЦК КП(б)У, який поставив вимогу усунути Г. Гринька від обов'язків наркома «за намагання відокремити процес розвитку освіти в Україні від Росії та інших республік». Отже, пленум вважав, що в українській концепції та моделі освіти не повинно бути нічого особливого, вона має бути уніфікованою, тим більше, що це відбувалося в розпал «об'єднавчих процесів» республік у СРСР, коли відмінності більшість українських комуністів вважали недоречними. 24 листопада 1922 р. питання «Про роботу Г. Гринька» було розглянуто на засіданні політбюро ЦК КП(б)У, де була визначена його подальша доля. На посаду наркома освіти Політбюро ЦК КП(б)У рекомендувало В. Затонського [5, с. 5; 1, с. 49].

Щоб посилити уніфікацію в освітньо-культурній сфері, українські більшовики, як це часто бувало раніше і буде в майбутньому, запозичили досвід російських однопартійців. На початку 1921 р. при Наркомосі УСРР створюють головний політико-освітній комітет – Головполітосвіта, яка займалася питаннями агітаційно-масової та культурно-освітньої роботи. У містах органи політосвіти проводили роботу через клуби, бібліотеки, агітпункти, музеї. Організаційними центрами політосвітньої роботи на селі ставали хати-читальні, забрані в «Просвіти», та народні дома. Найпоширенішою формою роботи було читання газет уголос, роз'яснення постанов більшовицького уряду. Значну роботу проводили агітпоїзди, які лише в 1921 р. організували близько 2,8 тис. мітингів, бесід, розповсюдили серед населення близько 55 000 примірників газет, агітплакатів та книг [7, с. 87; 1, с. 51].

Як відомо, однією з характерних рис названого періоду була політика українізації. З 1923 р. в країні проводили політику коренізації, спрямовану на підготовку, виховання й рекомендації кадрів корінної національності, врахування національних факторів при формуванні державного апарату, організацію мережі шкіл, закладів культури, видання періодики та книг мовами корінних національностей.

Політика коренізації здійснювалась у двох напрямах: українізація та створення необхідних політичних, соціальних і економічних умов для культурного розвитку національних меншостей. Оскільки в середині 20-х років XX століття 80% населення республіки складали українці, а 20% – представники інших національностей, практичними кроками українізації стали декрети ВУЦВК від 27 липня і 1 серпня 1923 р., в яких проголошувалась рівність мов і у зв'язку з цим необхідність надання допомоги для розвитку української мови, щоб піднести її до рівня російської [1].

Дерусифікація навчальних закладів наштовхувалася на проблему визначення мови навчання. Великий внесок у підвищення ролі української мови в УСРР зробив Микола Олексійович Скрипник – український державний і громадський діяч, нарком освіти. Його життєвим апогеєм стала популяризація українізації, коли було досягнуто значних успіхів у справі національно-культурного будівництва, духовного розквіту сил народу. Значного розмаху набула справа підготовки кадрів різного рівня кваліфікації із представників корінної національності, істотно розширилася сфера вживання української мови. Багато було зроблено також для національно-культурного розвитку всіх нацменшин, що проживали в Україні. Зусиллями М. Скрипника

та його оточення УСРР було перетворено на своєрідну лабораторію розв'язання національного питання, а сам нарком став одним із найвідоміших радянських теоретиків національного питання. Загалом його перу належить понад 700 публікацій про різні проблеми історії громадського руху, політичної думки, державного, національно-культурного розвитку [8].

Для українізації навчального процесу в закладах освіти було запроваджено українознавчі курси (мови, літератури, історії, економічної географії України), введення до навчальних планів інститутів народної освіти (ІНО) курсів українознавства, організацію студентських комісій із українізації, введення з 1925 р. в усіх ВНЗ обов'язкового випускного іспиту з української мови та ін. Проте інколи деякі керівники вузів ігнорували такі форми або проводили їх суто формально. За зрив українізації було оголошено сувору догану ректорам Харківських технічного та сільськогосподарського, Донецького вугільного, Дніпропетровського гірничого інститутів, Луганського сільськогосподарського технікуму [1].

З кінця 20-х років XX століття політика українізації почала гальмуватися. Офіційна влада пояснювала цей факт небезпекою «націонал-ухильництва» і націоналізму. Часто партійні рішення з питань українізації були непослідовними і половинчастими, що не могло не позначитись на результатах цієї політики. Були відверті виступи проти українізації. В деяких містах у російських школах українську мову не вивчали, а в українських викладали не тільки російську, а й есперанто, яку М. Скрипник називав «латиною пролетаріату» [1, с. 61].

Як свідчить аналіз джерел, в УСРР процесів українізації стосувався і процес есперантизації. Однак не всі представники офіційних структур (також і освітянських) підтримували таку позицію про важливість та актуальність, необхідність повсюдного поширення міжнародної мови есперанто. Одним із основних аргументів такої критики – нівелювання шляхом есперантизації національних особливостей, рідної мови.

Серед таких опозиціонерів був і голова Наркомосу України М. Скрипник.

У статті «Эсперантизация или украинизация», опублікованій у журналі «Международный язык» (1930. – № 2–3) [11], подано промову М. Скрипника на зборах культактиву в м. Сталіно 30 травня 1930 р. Під час засідання нарком отримав записки від слухачів, і стосувалася питання введення в школи міжнародної мови есперанто та низького рівня українізації Сталінського округу і Донбасу загалом.

Палкий прихильник українізації Микола Олексійович навів аргументи про шкідливість, на його думку, повсюдного введення есперанто в школі. При цьому він все-таки визнає певне значення есперанто: «Я заслухав доповідь редакції Наркомосівської газети «Червоний шлях» про те, як іде інформація про культурне рівняння України на закордон. І з'ясовується, що більша кількість інформаційних повідомлень надходить через есперанто-газети, що видаються в Харкові. За кордоном українську мову мало знають і наших українських газет не читають, але есперанто-газети, видані в Україні, певні кола читають і замітки про наше культурне будівництво передруковують в англійських, німецьких, французьких газетах. Есперанто може мати свою роль, хоч я не можу назвати себе її ентузіастом» [11, с. 76].

Отже, визнаючи роль есперанто як засобу інтернаціонального зв'язку, нарком виступає проти так званої теорії анаціональності, яку трактує так: «Інтернаціоналізм – це звільнення від національних мов, це вивчення єдиної інтернаціональної мови есперанто. Потрібно замість національної культури поставити вищу культуру – інтернаціональну, безнаціональну культуру есперанто» [11, с. 76].

Прагнення обійти факти існування мови цілих мільйонів, перескочити до єдиної мови – це абсолютно нереально, неправильно і ця лінія нам не властива… Не потрібно нам говорити про те, що ми можемо відмовитися від способу підвищення культурного рівня мас, від мови, якою ці трударі розмовляють…

Тому, коли есперантисти висувають теорію анаціональності, як інтернаціональну культуру, а в дійсності зовсім протилежну нашій пролетарській комкультурі, то з цією теорією потрібно рішуче боротися… Інтернаціональною культурою є та, яка рухає до боротьби мільйони трудящих. Наша культура – це культура участі мільйонів мас у соцперебудові. Ми не зможемо виконати завдання соцперебудови країни, якщо не піднімемо ініціативу, самодіяльність мільйонів. Тому реакційна есперантська теорія анаціоналізму та анаціональної есперантської культури – реакційно-шкідлива і фальшива теорія, і з нею потрібно боротися» [11, с. 77].

При цьому М. Скрипник визнавав певне «обмежене» значення есперанто як «мови культзв'язку з іншими країнами». Однак наголошував на необхідності дотримання принципу добровільної участі в есперанто-русі – але ніяк не примусової і ніяк не шкільної: «У наших програмах є багато зайвого і немає багато потрібного… Якщо нам робити вибір, що вводити в школи, то не есперанто, а

політехнізм… Коли стоїть питання про те, як ставиться Наркомос до введення есперанто в школах, то я заявляю, що Наркомос заборонив … уведення есперанто в школах як предмет викладання. Створюйте добровільні організації, гуртки вивчення есперанто… але не втискуйте це в програми шкіл» [11, с. 77].

На думку М. Скрипника, есперантизація суперечила українізації: «Для нас питання українізації – це є питання доведення до свідомості широких мас трудящих. Це є невід'ємна задача всієї господарської соціалістичної перебудови країни. А тому я знову підкреслюю, що проведення есперантизації замість українізації потрібно категорично і рішуче осудити і відкинути» [11, с. 77].

В одній із наступних публікацій «Тов. Скрипник об эсперанто» («Международный язык». – 1931. – № 5) [10] нарком знову, не заперечуючи значення есперанто – «штучної мови, яка служить додатковим засобом відносин», підкреслює, що «…ця мова ніяк не може стати єдиною об'єднуючою мовою, тому що вона вся побудована на тоніці європейських мов… Ми не можемо думати і вважати, що злиття мов в одну відбулось на базі мови, основаної на тоніці і фонетиці, притаманних лише деяким мовам… Відповідно ми і цей спосіб не можемо визнати природнім способом утворення єдиної нової мови» [10, с. 216].

Однак такі аргументи – ідейного, і педагогічного, і філологічного змісту – не переконали прихильників есперанто як єдиної мови міжкультурного діалогу. Одразу після виходу останньої публікації М. Скрипника редакцією журналу «Международный язык» було опубліковано своєрідне спростування звинувачень наркома та його критики на адресу міжнародної мови есперанто. Члени редколегії були переконані, що «тов. Скрипник, ознайомившись з істинною сутністю есперанто і з успіхами її поширення на Сході, повинен буде визнати, що докази національної європейської обмеженості не є тими, які змогли б вселити в нас сумніви в подальшій долі есперанто» [10, с. 217].

Наводячи аргументи проти повсюдної есперантизації, М. Скрипник у статті «Эсперантизация или украинизация» подає один приклад із життя під заголовком «Ні українською, ні есперанто». Під час однієї зустрічі влітку 1930 р. до Наркомосу УСРР звернулися представники есперантського гуртка з Донбасу, які просили підтримку Миколи Олексійовича у поширенні есперанто в Україні. Секретар М. Скрипника М. Ерстенюк, який володів багатьма іноземними мовами (в тому числі й есперанто), звернувся до представника Сталінського бюро есперантистів мовою есперанто. Однак з'ясувалось, що останній «не розмовляє ні есперанто, ні українською, а тільки російською мовою» [11, с. 75]. Так нарком підтвердив свою позицію у важливості рідномовної освіти, а не повсюдної есперантизації, що суперечить процесу українізації.

Важливу роль у розвитку українського есперанто-руху відіграв уже згаданий Микола Васильович Ерстенюк – помічник ученого секретаря Наркомосу під головуванням М. Скрипника**.** Сучасні дослідники саме його відносять до когорти інтелектуалів в апараті народного комісаріату освіти [2].

М. Ерстенюк – відомий український есперантист, який стояв біля витоків есперантизму на Західній Україні [4]. Активна есперантська діяльність М. Ерстенюка та позиція, що іноді суперечила офіційній, а також інтелігентність, різностороння освіченість, професійна досвідченість дисциплінованого апаратника вплинули на його подальшу долю – цькування есперанто-позиції М. Ерстенюка.

Автор статті «Местный национализм в борьбе против международного языка» (1933) [9] Є. Спиридович виступає з нищівною критикою поглядів М. Ерстенюка, якого називає «представником українського націоналізму», «ворогом есперанто», «фашистським шпіоном» та «провокатором». На думку автора статті, саме М. Ерстенюк справив негативний вплив на М. Скрипника, надавши йому «шкідливу інформацію» про есперанто-рух. Однак остаточна «провокаційна роль» М. Ерстенюка проявилася в «…поданій ним у видавництво «Радянська школа» (Харків) доповідній записці про есперанто-рух… у вигляді вступу і різко негативній рецензії на рукопис підручника есперанто І. Ізгура, Є. Спиридовича та Ю. Філіпова» [9, с. 234].

З метою повного засудження та звинувачення М. Ерстенюка в «місцевому націоналізмі» автор статті використовував фрази, вирвані із загального контексту (типу есперанто – «додаткова зброя експлуатації і нівелювання трудящих мас», «дзеркало брехливого, грабіжницького і боягузницького духу», «додаткове примусове навантаження мізків трудящих» і т.п.). Тим самим повністю нівелював зміст праці есперантиста, якій приписують «антимарксистську сутність» [9, с. 233]

Особливій критиці піддається «дика класифікація» трьох течій радянського есперанто-руху, запропонована М. Ерстенюком. Не виправдала його і позиція про можливість та корисність есперанто як «технічного засобу пропаганди марксизму-ленінізму серед трудящих двохтисячамовної землі [9].

Масові репресії проти освітян, які

розпочалися з процесу СВУ в 1930 р., цілком змінили «творчий клімат» у Наркомосі України. В коридорах центральної освітньої установи республіки запанував страх. Він виявився небезпідставним – сотні співробітників його апарату та науково-дослідних установ опинилися за ґратами. Наприкінці лютого 1933 р. арештували і М. Ерстенюка, якого вважали активним членом контрреволюційної організації [2].

Майже дев'ять місяців М. Ерстенюка утримували в слідчому ізоляторі ДПУ УСРР, а 23 листопада 1933 р. судова трійка ДПУ винесла вирок – 8 років виправних трудтаборів [2, с. 189]. Його етапували на Соловки (табірний пункт «Кремль»), де він перебував в одиночній камері спецізолятора. 14 жовтня 1937 р. особлива трійка УНКВС СРСР в Ленінградській області визнала М. Ерстенюка причетним до контрреволюційної організації, яка прагнула на Соловках об'єднати всі націоналістичні елементи для налагодження зв'язків із тими, які залишилися на свободі, відтак разом із іншими 210 в'язнями його засудили до розстрілу. Вирок було виконано 1 листопада 1937 р. поблизу засніженого Медвежегорська в урочищі Сандармох. М. Ерстенюка було реабілітовано в серпні 1989 р. [6, с. 8; 2, с. 189; 7, с. 293].

Не обминула тяжка доля і колегу М. Ерстенюка (ще одного автора критичної рецензензії на згаданий вище підручник есперанто І. Ізгура, Є. Спиридовича та Ю. Філіпова) – філософа Г. Демчука. Його назвали одним з «ідеологів українського фашизму»: «Демчук – цей представник войовничого західно-європейського фашизму в замаскованих формах, при ідеологічній підтримці Юринця проповідує філософію фашистської буржуазії» (Шліхтер, «Коммунист», 1 липня 1933 р.) [9, с. 235].

В умовах розпочатої кампанії по звинуваченню в «націонал-ухильництві» постраждав і М. Скрипник, який не визнав себе винним і покінчив життя самогубством у м. Харків [8].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, позитивні наміри та плани есперантистів для популяризації есперанто як соціокультурного явища, засобу міжнаціонального спілкування були розцінені як ворожі дії «представників українського націоналізму», «ворогів есперанто», «фашистських шпигунів» та «провокаторів». Есперанто-рух було розгромлено, тисячі есперантистів піддано жорстоким випробуванням, найбільш активних розстріляно.

Питання українізації та есперантизації, національного та інтернаціонального постійно обговорювали прихильники обох напрямів. Як правило, обидві сторони перебільшували значення своїх позицій, не враховуючи при цьому потенціал та можливості своїх опонентів. Однак, як показала подальша історія, питання полягало не в істині і не в правомірності українізації чи есперантизації. З часом обидва напрями, які радянська влада прагнула використати як "засоби боротьби пролетаріату", переросли в окремі рухи. А тоталітарна держава просто не могла миритися з існуванням у країні якихось рухів, партій, навіть просто – груп людей, не «охоплених» системою тотального контролю і підпорядкування.

Есперанто – не просто мова, як інструмент комунікації, що значною мірою відповідає її можливостям. Це певна ідеологія, на основі якої формується духовна спільність людей, що відчувають приналежність до одного співтовариства, спільноти зі своєю культурою, соціальними зв'язками, надією отримати допомогу від владних структур.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Греченко В. А. Україна у добу «раннього» тоталітаризму (20-ті роки XX ст.): Монографія / В. А. Греченко, О. Н. Ярмиш. – Харків : Вид-во НУВС, 2001. – 276 с.

2. Даниленко О. Микола Ерстенюк – «персональний секретар» Миколи Скрипника / О. Даниленко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: збірник наукових праць. Серія 6: Історичні науки, Вип. 13: Ювілейний випуск до 180-річчя НПУ імені М. П. Драгоманова. – С. 185–190.

3. Ізгур І. Всесвітня мова Есперанто й школа / І. Ізгур. – М.–Харків (Кременчук) : Вид. «Нова Епоха» при ЦК СЕРК. Український сектор, 1926. – 32 с.

4. Книш Зиновій. Коломия – колиска українського есперанто (Фрагменти спогадів) / Зиновій Книш. – [Електронний ресурс] // http://kolomyya.org/histpub/historypub79.htm.

5. Липинський В. В. Концепція та модель освіти в УСРР у 20-ті роки // Український історичний журнал. – 1999. – № 5. – С. 3–14.

6. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1920–1941) / В. І. Марочко, Г. Хілліг. – К.: Наук. світ, 2003. – 302 с.

7. Рубльов О. С. Сталінщина й доля західноукраїнської інтелігенції / О. С. Рубльов, Ю. А. Черченко. – К., 1994. – 349 с.

8. Солдатенко В. Ф. Скрипник Микола Олексійович [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.history.org.ua/?termin=Skrypnyk_M.

9. Спиридович Е. Местный национализм в борьбе против международного языка /

Е. Спиридович //Международный язык. – 1933. – № 11–12. – С. 232–235.

10. Тов. Скрыпник об эсперанто // Международный язык. – 1931. – № 5. – С. 216–217.

11. Эсперантизация или украинизация? Речь тов. Скрыпника на собрании Сталинского культактива 30/V.30 г. // Международный язык. – 1930. – № 2–3. – С. 74–77.

REFERENCES

1. Hrechenko, V. A. (2001). *Ukraina u dobu «rannoho» totalitaryzmu (20-ti roky KhKh st.* [Ukraine in the era of «early» totalitarianism (20-ies of XX century)]. Kharkiv: Vyd-vo NUVS.

2. Danylenko, O. (2002). *Mykola Ersteniuk – «personalnyi sekretar» Mykoly Skrypnyka*. [Mykola Ersteniuk – «personal Secretary» of Mykola Skrypnyk. Kyiv.

3. Izghur, I. (1926). *Vsesvitnia mova Esperanto i shkola*. [The world language of Esperanto and the school]. Kharkiv (Kremenchuk): Vyd. «Nova Epokha».

4. *Knysh Zynovii. Kolomyia – kolyska ukrainskoho esperanto (Frahmenty spohadiv).* [Zinovy Knysh. Colomuya – the cradle of Ukrainian Esperanto (Fragments of memories)]. Kyiv.

5. Lypynskyi, V. V. (1999). *Kontseptsiia ta model osvity v USRR u 20-ti roky*. [The concept and model of education in the USSR in 20-e years]. Kyiv.

6. Represo*vani pedahohy Ukrainy: zhertvypolitychnohoteroru (1920–1941)* (2003). [Repressed teachers of Ukraine: victims of political terror (1920-1941)]. Kharkiv.

7. Rublov, O. S. (1994). *Stalinshchyna i dolia zakhidnoukrainskoi intelihentsii*. [Stalinism and the fate of the Western Ukrainian intelligentsia]. Kyiv.

8. Soldatenko, V. F. (2005). *Skrypnyk Mykola Oleksiiovych.* [Skrypnik Mykola Oleksiuovych]. Kyiv.

9. Spyrydovych, E. (1933). *Mestnui natsyonalyzm v borbe protyv mezhdunarodnoho yazuka*. [Local nationalism in the struggle against international language]. Kyiv.

10. *Tov. Skrupnyk ob Esperanto.* [Tov. Skrypnyk about Esperanto]. Kharkiv.

11. Esperantyzatsyia yly ukraynyzatsyia? Rech tov. Skruunyka na sobranyy Stalynskoho kultaktyva 30/V.30 h. [Esperantista or Ukrainization? It tov. Skrypnyk at the meeting of the Stalinist coltective]. Kharkiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КЛИМЕНКО Юлія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: Розвиток есперанто-руху в Україні (кінець XIX – 30-ті рр. XX ст.).

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KLIMENKO Julia Anatoliivna – Ph.D., associate professor Department of Social Education and Social Work Uman State Pedagogical University named Paul Tyczyne

Circle of research interests: the Development of the Esperanto movement in Ukraine (end of XIX – 30-ies of the XX century).

Дата надходження рукопису 20. 09. 2017 р.

УДК: 373.5.016:811.161.2(07)

КОЗІЦЬКА Оксана Анатоліївна –
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри теорії та методик початкового навчання
Рівненського державного гуманітарного університету
e-mail: gayka8005@gmail.com

СИСТЕМА ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНИХ ВПРАВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИКМЕТНИКА В ТРЕТЬОМУ КЛАСІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна шкільна освіта в Україні виходить на якісно новий щабель, зумовлений змінами у суспільному житті. XXI століття ставить перед освітою нові вимоги. З'являється стратегія прискореного розвитку освіти, що повинна забезпечити розвиток особистості, її самоствердження та самореалізацію. На цьому наголошує Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.

Початкова освіта як складова частина загальної середньої освіти спрямована на всебічний розвиток молодших школярів та повноцінне оволодіння ними всіма компонентами навчальної діяльності.

Головне завдання початкового етапу навчання української мови-формування комунікативних умінь, що передбачено Державним стандартом початкової загальної освіти.

На думку методистів, основною характеристикою «національно-мовної особистості» є готовність виконувати

© Козіцька О. А., 2017

мовленнєві дії, опанування мовою для спілкування, мовленнєва здібність [3]. З-поміж них велике значення має комунікативна змістова лінія, якій мають підпорядковуватись усі інші.

Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні методики вивчення прикметника як частини мови згідно комунікативної мети.

Виклад основного матеріалу дослідження. Системний підхід до мовного розвитку дітей вимагає від методистів та вчителів-практиків поставити в центр уваги слово, яке є найменшою цілісною одиницею мови, що функціонує в процесі мовлення [1; 2; 3; 4; 6]. Саме у процесі вивчення слова можна виявити, проаналізувати і теоретично узагальнити властивості мовного знака, оскільки в ньому поєднуються фонетичні, лексичні та граматичні закони мови.

Складовою активного словника учня слово стає лише в тому випадку, якщо він правильно розуміє його значення, знає граматичні властивості, вміє правильно вимовляти, грамотно писати та свідомо й уміло вживати в своєму мовленні.

Варто зазначити, що словник молодших школярів відрізняється від дорослого не лише обсягом, а й складом. Хоча в дитячому словнику є слова всіх лексико-граматичних розрядів у ньому все ж переважають іменники й дієслова. У мовленні молодших школярів мало прикметників. Це пояснюємо конкретністю мислення дітей (за фактами, явищами та діями), а також тим, що потреба вживання означень не встигає за розвитком дитячої думки.

Прикметник має невичерпні можливості насичувати й уточнювати словник дітей, надавати висловлюванню образності. Адже мовлення молодших школярів бідне й безбарвне саме через обмежений вжиток прикметникових форм, невміння використовувати їх багатозначність і синоніміку. Тому на кожному етапі вивчення цієї частини мови важливо забезпечувати просування дітей від інтуїтивного й аналітико-синтетичного рівня володіння мовленнєвими вміннями до творчого.

З огляду на ці особливості дитячого мовлення перед класним керівником ставиться першочергове завдання: збагатити мовленнєву практику школярів словами, що виражають ознаку предмета. Прикметник як частина мови відображає органічну єдність змісту і форми, тому, формуючи початкові уявлення про нього, добирають такі вправи, виконання яких сприяє усвідомленню учнями не лише лексичного значення слів, а й одночасно стилістичних прийомів.

У мовленні прикметники набувають нових значень та емоційних відтінків, конкретизуються, розширюються і збагачуються їхні лексичні значення. Вільне та змістовно виправдане використання прикметників у мовленні передбачає формування вмінь застосовувати їх у контекстах, що характеризуються різними стилістичними, жанровими та іншими особливостями. Відомо, що одним з ефективних засобів для досягнення цієї мети є лексико-стилістичні вправи, виконуючи їх школярі навчаються правильно користуватися словом-ознакою у певному стилі мовлення. Важливе значення у створенні системи вправ зі стилістичною спрямованістю має різноманітність їхнього змісту і видів. Комплексним виконанням таких завдань забезпечується комунікативна спрямованість роботи над прикметником та розкриття стилістичного багатства української мови.

Дитина починає вживати нове слово після того, як усвідомить його лексичне значення, правильність граматичних форм у структурі словосполучень та речень. Для того, щоб закріпити слово у пам’яті, учень має активно й часто застосовувати його у мовленні.

Формуючи у школярів загальне поняття про прикметник, класний керівник організовує спостереження за роллю цієї частини мови у вираженні думки. Доцільно використовувати тексти зі зразками точності та образності змісту завдяки вжитим прикметникам. Обов’язковою умовою є художня цінність пропонованого тексту, його естетична та образна насиченість.

Наведемо приклад такого тексту.

Беркут

Рудий беркут сидів нерухомо, пронизуючи зіркими очима неозору ніжно-зелену далечінь. У чистому ранковому повітрі чітко вимальовувався його гострий, гачкуватий дзьоб, і весь птах відбивався в ясному дзеркалі озера.

Сходило сонце, і сніп рожевого проміння впав на старого беркута. Лискуча руда спина спалахнула на мить багаттям. Беркут поворухнувся і розкрив могутні крила.

(За О. Донченком).

Варто звернути увагу дітей на те, що за наявності у такому порівняно невеличкому тексті 14 прикметникових форм, птаха докладно, виразно описано не лише зовні, а й внутрішньо – степовий хижак.

Щоб переконатися в виражальних можливостях прикметникових форм, які виявляють у тексті, рекомендуємо таке завдання: з літературного тексту вилучити всі прикметники, а потім порівняти з першоджерелом.

Великі можливості для розкриття ролі прикметників у характеристиці предметів містяться в загадках. Діти відшукують ті істотні ознаки, за якими легко знайти правильну

відгадку.

Маленький, чепурненький крізь землю пройшов, *червону* шапочку знайшов. (Гриб.) *Круглий, смугастий,* до того ж – ще й *хвостатий, червоне* серце, *зелений* бік, має *солодкий, смачний* сік. (Кавун).

– Які слова допомогли відгадати загадку?

– На які питання вони відповідають?

– Яка це частина мови?

Застосування на уроках української мови лексико-стилістичних вправ є необхідною умовою формування в учнів мовленнєвих умінь. Для мовленнєвого розвитку важливо вміти добирати синоніми та антоніми до прикметників, правильно вживати їх у текстах різних стилів. Систематична робота над добором ознак, близьких та протилежних за значенням, збагачує словниковий запас учнів, формує навичку користуватися граматичними засобами, привчає до точного слововживання.

Так, у третьому класі діти вчаться добирати прикметники, близькі та протилежні за значенням. Практичне засвоєння молодшими школярами доступного їм синонімічного багатства рідної мови відбуватиметься успішно лише в тому випадку, якщо із застосуванням вправ спочатку диференційовано, а потім і в сукупності, виробляти вміння вживати синоніми у мовленні: добирати до поданих слів близькі за значеннями; розрізняти у мовленні синонімічні ознаки; вміти замінити в тексті слова подібними; добирати найдоцільніший за змістом синонім.

Активізації словникового запасу сприяють різноманітні дидактичні ігри. На уроках ознайомлення з прикметником для розвитку мовленнєвих умінь пропонуємо гру «Лото». Застосовувати її доцільно під час роботи як із синонімами, так і з антонімами. Для проведення цієї гри вчитель завчасно готує картки. Наведемо зразок із записаними прикметниками у такій послідовності: *маленький, сміливий, сильний, старанний; безстрашний, крихітний, мужній, міцний; заповзятий, дужий, карликовий, хоробрий.*

У подальшій роботі над засвоєнням синонімії школярі виконують завдання: знайти «зайвий» прикметник у синонімічному ряду. Таким чином діти дедалі краще розбиратимуться в значеннях прикметників та їхніх відтінках. Наприклад, із синонімічного ряду *старанний, ретельний, сумлінний, сильний, заповзятий* потрібно виокремити прикметник, який не входить до цього ряду.

Робота над антонімами у казках допомагає учням краще зрозуміти вчинки героїв, дати їм точнішу характеристику: «Про бідного та багатого». Вже у самій назві казки закладено змістовне протиставлення героїв. Працюючи над казкою, вчитель може пропонувати школярам добирати протилежні ознаки, які додатково змальовують героїв: *бідний – багатий, працьовитий – лінивий; добрий – злий.*

Важливе значення для розвитку мовлення має добір антонімів до слів-ознак у випадках нетрадиційного протиставлення:

свіжі яблука – сушені яблука,

старий будинок – новий будинок,

свіже молоко – кисле молоко,

легка задача – складна задача легка ноша – важка ноша.

Необхідно практикувати вправи із залученням прикметників у словосполучення, в яких антоніми набувають точнішого значення. Порівняйте: *стара – молода* (протиставлення окремих прикметників) та *Стара газета – свіжа газета* (у словосполученні прикметник *стара* набуває іншого відтінку значення).

Крім вправ на добір антонімів до окремих слів та словосполучень, у початкових класах практикують виокремлення ознак, протилежних за значенням, із текстів. Для цього можна прочитати вірш або уривок прозового твору і запропонувати учням знайти прикметники, вжиті в протилежному значенні. Наприклад:

Два хлопчики на ставочку
Ловлять рибку в холодочку.
Золотеньку і срібненьку,
І велику, і маленьку.

(О. Олесь).

Лексичні одиниці несуть у собі додаткову стилістичну інформацію і по-різному функціонують у тому чи іншому стилі. Позбутися одноманітності у викладі думок допомагають вправи із застосуванням прикметників, ужитих у прямому та переносному значенні. Варто зазначити, що прикметники в прямому значенні характерні для всіх мовленнєвих стилів, а в переносному – найбільше трапляються в розмовному та художньому. Тому виконання подібних завдань забезпечить усвідомлення функціональної ролі прикметника, сприятиме запобіганню можливим лексико-стилістичним помилкам.

1. Поясніть значення прикметників у словосполученнях: *веселий хлопчик, веселе сонечко; холодний ранок, холодний погляд; міцна людина, міцний чай; солодка черешня, солодка розмова.*

2. Утворіть словосполучення, дібравши зі слів для довідок до наведених іменників відповідні прикметники: *серце, воля, поле, вітер.*

Слова для довідок: *гострий, сталевий, золотий, чистий.*

3. Складіть і запишіть речення з такими словосполученнями: *ласкава мама; ласкавий вітерець.* Підкресліть слова в прямому значенні однією рискою, а в переносному – двома.

Розвиток мовленнєвих умінь під час

вивчення теми «Прикметник» не вичерпується наведеними прикладами. Завдяки комплексному виконанню різноманітних вправ, які сприяють не лише ефективному засвоєнню граматичних значень цієї частини мови, а й умілому застосуванню набутих знань у мовленнєвій практиці, молодші школярі усвідомлюють функціональну роль певної лексико-граматичної категорії.

Зміна соціальних функцій української мови, надання їй на конституційному рівні статусу державної слугують важливими чинниками для переорієнтації мети її навчання в загальноосвітній школі в цілому і в початковій ланці зокрема. Нині ця мета полягає у формуванні в молодших школярів умінь і навичок користуватися мовними засобами в процесі сприймання, розуміння й продукування текстів усної і письмової форми, кінцевим результатом якої є вільне володіння мовою як засобом спілкування. Досягти цього сучасна школа може лише за умов підвищення рівня викладання мови, розв'язання багатьох методичних проблем, пошуків нових підходів до навчання мови.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, реалізація комунікативно-діяльнісного підходу до вивчення частин мови буде сприяти підвищенню рівня володіння українською мовою, розвитку мовлення за умов: посилення функціонально-стилістичного аспекту вивчення частин мови; поєднання системно-мовного та комунікативно-діяльнісного підходів; реалізації принципів новизни, диференціації, індивідуалізації та ситуативності; використання комунікативне спрямованої системи ситуативних вправ.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бадер В. І. Роль внутрішніх механізмів мовлення у формуванні загальномовленнєвої культури молодших школярів / В.І. Бадер // Педагогіка і психологія. – К., 1997. – №4. – С. 4–17.

2. Варзацька Л.О. Рідна мова й мовлення: /підручник для 1 класу триріч, початк. шк. / Л. О. Варзацька, Ж. Г. Голокозакова, Л.М. Паламар. – К., 1996. – 132 с.

3. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – К., 2001. – №1. – С. 31–45.

4. Вашуленко М. С. Державний освітній стандарт з української мови (початкова ланка) / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – К., 1997. – №2. – С. 65–78.

5. Пентилюк М. Основні аспекти навчання рідної мови / М.Пентилюк // Початкова школа. – К., 1997. – №4. – С. 34–52.

6. Шелехова Г. Сучасні підходи до навчання рідної мови в загальноосвітній середній школі // УМЛШ. – К., 1998. – №1. – С. 12– 21.

REFERENCES

1. Bader, B. I. (1997). *Rol' vnutrishnikh mekhanizmiv movlennya u formuvanni zahal'nomovlennyevoyi kul'tury molodshykh shkolyariv.* [The role of internal mechanisms in the formation of speech culture zahalnomovlennyevoyi younger students]. Kyiv.

2. Vashulenko, M. S. (2001). *Ridna mova y movlennya: Pidruchnyk dlya 1 klasu tryrich, pochatk. Shk.* [Formation of linguistic identity younger student]. Kyiv.

3. Vashulenko, M. S. (1997). *Formuvannya movnoyi osobystosti molodshoho shkolyara.* [State educational standard of the Ukrainian language (original link)]. Kyiv.

4. Pentylyuk, N. (1997). *Osnovni aspekty navchannya ridnoyi movy.* [Main aspects of learning the native language]. Kyiv.

5. Shelekhova, G. (1998). *Suchasni pidkhody do navchannya ridnoyi movy v zahal'noosvitniy seredniy shkol.* [Current approaches to teaching native language in secondary school]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОЗІЦЬКА Оксана Анатоліївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: методика навчання української мови у вищій школі, формування особистості фахівця-педагога початкових класів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KOZITSKA Oksana Anatoliyivna – Candidate of Philological Sciences, Assistant professor of Theory and Methodology of Primary Education Rivne State Humanitarian University.

Circle of scientific interests: methods of teaching Ukrainian language in higher education, identity formation specialist primary school teacher.

Дата надходження рукопису 23. 09. 2017 р.

УДК 37 (477)(09)19"

КРАВЧУК Оксана Володимирівна –
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри фахових методик та інноваційних
технологій у початковій школі Уманського державного
педагогічного університету імені Павла Тичини
e-mail: okskravth@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДО НОВАТОРСЬКИХ ПОШУКІВ УДОСКОНАЛЕННЯ УРОКУ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Урок у системі педагогічної діяльності вчителя посідає центральне місце, він протягом кількох століть залишається основною формою організації навчально-виховного процесу. Відтак одним із потужних напрямів новаторської діяльності в українській освіті були пошуки, спрямовані на вдосконалення його форм, структури, ефективності тощо. На сучасному етапі, який характеризується посиленою активністю в застосуванні різноманітних інновацій, актуальним є вивчення і врахування ретроспективного досвіду впровадження нововведень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній літературі наявний великий арсенал наукових праць, у яких вивчають проблеми уроку в навчальному процесі. Сучасні дослідники, спираючись на класичні праці Ю. Бабанського, В. Сластьоніна, В. Онищука, М. Скаткіна та інших, намагаються подати якнайточніше визначення уроку, обґрунтувати його структурні компоненти. Науковці вивчають проблеми вдосконалення класно-урочної системи навчання, технології і техніки шкільного уроку, продовжують шукати шляхи підвищення ефективності сучасного уроку. І. Кучеренко подає ретроспективний аналіз процесу походження і становлення у шкільній освіті класно-урочної системи навчання, виділяє формальні ознаки класно-урочної системи, теоретично обґрунтовує її характерні риси і головні ознаки. Дослідниця характеризує важливі ознаки класно-урочної системи та урок як функційний складник процесу навчання, описує модифіковані форми уроку [5; 6].

Ґрунтовною узагальнювальною працею про ґенезу уроку в історії освіти є розвідка Н. Островерхової. Автор описала ґенезу уроку як основної форми групового навчання, проаналізувала літературу з проблеми розкриття сутності уроку, навела численні дефініції поняття «урок» та її інтерпретації, вказала на основні структурні компоненти уроку, окреслила проблеми, на які спрямовано наукові пошуки у вивченні специфіки уроку [8]. А. Кузьмінський та С. Омельяненко в посібнику розкривають теоретичні засади процесу навчання, принципи, форми, методи і засоби організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчально-виховних закладах, зосереджуючи увагу на обґрунтуванні й висвітленні питань технології і педагогічної техніки підготовки вчителя до уроку, його проведенні, створенні оптимальних умов для організації й інтенсифікації пізнавальної діяльності учнів, їхнього інтелектуального розвитку [4]. Вагомість уроку в реалізації освітніх цілей зумовлює актуальність вивчення історії його інноваційних змін.

Мета статті – простежити організаційно-педагогічні передумови новаторських пошуків, спрямованих на вдосконалення методики проведення уроків в історії української освіти у першій половині ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Історію новаторських пошуків удосконалення уроку в минулому столітті можемо умовно почати від періоду відмови від нього. Ідеї замінити класно-урочну систему навчання іншими формами організації навчання пропагувались у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. у різних країнах. В Україні у 20-роки як альтернативу впроваджували бригадно-лабораторну систему, систему дальтон-плану тощо. Класно-урочну систему заперечувала і комплексна система, яка передбачала інтеграцію змісту в межах тем, важливих для соціального виховання дітей [14]. Оцінюючи цей факт в історії педагогіки, К. Ангеловскі зазначає, що прагнення відкинути класно-урочну систему як застарілу, невідповідну новим потребам не набули широкої підтримки, проте вони зумовили певні результати в покращенні класно-урочної системи, її гнучкості, якісно покращили її. Якісні зміни відбувалися в осучасненні освітньо-виховного змісту, у застосуванні нових форм роботи, групової, індивідуальної, програмованої [1, с. 25]. Одним із прикладів пошуків удосконалення уроку у 20-ті роки минулого століття можуть бути розвідки В. Помагайби. Дослідник констатував, що недоліком звичайного «типового» уроку є те, що не всі учні одночасно на ньому працюють, вони можуть заважати іншим, відволікатися на щось побічне. В. Помагайба вивчав можливості вдосконалення техніки уроку, щоб максимально збільшити його ефективність і залучити до активної роботи всіх учнів. З публікації вченого

© Кравчук О. В., 2017

дізнаємося, що в секції кафедри педології Харківського інституту народної освіти працювала спеціальна комісія над вивченням техніки уроку, яка, окрім іншого, вивчала архітектоніку уроку і специфіку праці учнів, що мали різний рівень успішності [9].

У 30-х роках минулого століття – після нетривалого періоду відмови – в Україні відбулося остаточне повернення класно-урочної системи навчання. У постанові ЦК ВКПБ (б) від 25 серпня 1932 року «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» було зазначено, що основною формою організації навчальної роботи в початковій і середній школі повинен бути урок. Постанова засуджувала попередню бригадно-лабораторну форму організації навчального процесу, вимагала застосування різноманітних методів навчальної роботи, самостійні письмові роботи тощо [11].

Постанова не втрачала актуальності і в подальші десятиліття. 1952 року до 20-ї річниці її виходу було присвячено передову статтю в журналі «Радянська школа» під назвою «Програмний документ в історії радянської школи». Сучасникам нагадали, що наслідком дискредитації уроку стала відсутність правильної постановки навчальної роботи, недооцінка ролі пояснень учителя і приниження ролі педагога, відсутність систематичної перевірки знань учнів. Знецінення уроку негативно позначилося на якості навчання й виховання учнів. Автори передової статті наголошують, що вимоги програми – неухильно поліпшувати роль уроку, чітко будувати його, вміло застосовувати різноманітні методи – є актуальними і в 50-ті роки [11].

Протягом подальших десятиліть і до сучасності актуальними залишаються пошуки, спрямовані на вдосконалення його форм, структури, ефективності тощо. До новаторських починань у цьому напрямку спонукали державні органи, керівні органи освіти, що передусім було зумовлено визнанням вагомості уроку в навчальному процесі.

У Наказі народного комісара освіти УРСР від 4 жовтня 1935 р. «Про навчальні плани для початкової, неповної середньої та середньої школи УРСР» теж було згадано про урок. Перехід на новий навчальний план кваліфікували як знаряддя поліпшення якості навчання та виховної роботи. У наказі акцентовано на важливості підготовки до уроку, необхідності чіткого планування уроку, раціональної витрати часу та використання найефективніших методів викладання [12]. Виконання цих настанов спостерігаємо на конкретних прикладах. Так, у підсумках роботи шкіл Харківської обл. за першу чверть 1939/1940 року інспектор обласного відділу зазначив, що вчителі працюють над підвищенням своєї кваліфікації, над елементами уроку, такими як закріплення матеріалу, опитування учнів і контроль знань, індивідуальним підходом до учнів [3].

Про усвідомлення важливості уроку свідчить чимало дописів у газеті «Радянська освіта» у 40-і роки. Наприклад, кореспонденти подають інформацію про обговорення доповідей «Організація уроку» на кущових нарадах і в районних педкабінетах [13]. Дописувач М. Ніжинський друкує замітки під назвами ***«Замітки про уроки», «На уроках у заслужених учителів»*** [13]; у нарисах про досвід роботи шкіл Чернівецької області виокремлено рубрику ***«Урок».*** Автор, нагадуючи про важливість уроку, апелює до постанови 1932 року, подає загальну характеристику відвіданим урокам і наголошує на необхідності правильно будувати урок, розробляти кожну його деталь [13]. На шпальтах газет схвильовано розповідають про перший навчальний рік у школах тогочасної Ізмаїльської області, схвально відгукується дописувач про те, що вчителі стали вивчати методику проведення уроків, опановуючи досвід кращих педагогів [13]. Заслужена вчителька м. Києва О. Слуцька вважає необхідним подавати методичні розробки уроків [13], удосконалення методики проведення уроків вважає своїм завданням завуч однієї з київських шкіл [13].

Значне посилення уваги до якості уроку спостерігаємо в 50-і роки XX ст. Центральна українська педагогічна газета «Радянська освіта» вміщувала матеріал про те, що поліпшення якості уроків має бути в центрі уваги педагогічних колективів. Промовистим прикладом може слугувати публікація за 1950 рік під заголовком ***«Успіх вирішується на уроці».*** У статті акцент роблять на побудові уроку, закликають, щоб виклад матеріалу змушував працювати дитячу думку, щоб відкривав можливості найслабшому учневі засвоювати знання [13 (1950. – № 12), с. 3]. У цей період гостро стояло питання подолання неуспішності учнів, боротьба з другорічництвом, про що виразно свідчить публікація в «Радянській освіті» С. Чавдарова ***«Запобігання неуспішності учнів – обов'язок кожного вчителя».*** Процитуємо слова видатного педагога з названої статті: «… Відставання учнів у навчанні немає там, де вчитель дбає про те, щоб якнайбездоганніше проходили його уроки. А бездоганним уроком можемо назвати тільки такий урок, який чітко організований від початку до кінця … де забезпечена міцна, зосереджена увага всіх учнів, де забезпечена активна праця їх протягом всього уроку, де учні одержують просто і зрозуміло викладені їм пояснення педагога,

відповідно ілюстровані за допомогою наочних засобів, життєвих фактів і прикладів; де вчитель домагається, щоб усе з'ясоване ним було учнями засвоєне, щоб не було в класі жодного учня, який би чогось не дослухав, не зрозумів не запам'ятав, де діяльна робота мислення, уваги й пам'яті учнів унеможливлює перенесення центра ваги на їх самостійні домашні завдання». Підсумовуючи, С. Чавдаров переконує, що головним завданням педагогічних рад, предметних комісій, методичних об'єднань повинно бути виявлення найкращого педагогічного досвіду, аналіз його та впровадження в практику роботи всіх учителів школи [16]. Принагідно зазначимо, що, за оцінкою науковців, С. Чавдаров один із перших українських педагогів і методистів виступив за відродження уроку як основної форми організації навчально-виховного процесу і впродовж усієї педагогічної діяльності працював над удосконаленням наукової класифікації типів, структури та методики проведення уроків мови. Уперше в методиці української мови С. Чавдаров розробив стрункy систему навчання граматики, правопису й розвитку зв'язного мовлення учнів, що у своїх рисах збереглася до сьогоднішнього дня [2].

Саме правильно побудований урок розглядають як засіб розв'язання названої проблеми в дописі ***«Шляхи до високої успішності»*** [13]. У 1953 році газету «Радянська освіта» відкриває передова стаття ***«За високу якість кожного уроку»***. У ній знову акцентовано, що урок – це невід'ємна ланка педагогічного процесу, процесу виховання нової людини і саме якість уроку визнано визначальною у реалізації головних завдань школи [13]. В аспекті піднесення успішності учнів розглянуто урок у публікації під заголовком ***«Основне – високоякісний урок».*** Дописувач – завуч тогочасної Дніпропетровської школи висловлює переконання, що «основним засобом у боротьбі за високу успішність учнів є урок, до якого учитель добре підготувався, глибоко продумав матеріал, науково обґрунтував його, виділив головне, забезпечив урок наочними посібниками [13]. Дописувачі інформують про проведення семінарів (***«Урок – основна форма організації навчально-виховної роботи»***) і закликають поліпшувати його, наслідуючи приклад кращих учителів [13]. Директор Ніжинської школи повідомляв, що правильна організація і методика проведення уроку зумовлює якість навчання дітей, їх успішність запобігає другорічництву. Педагогічний колектив, за словами директора, систематично працює над удосконаленням і підвищенням якості уроку загалом і кожного етапу зокрема [15]. Урок був у центрі уваги передової статті К. Присяжнюка, одного з редакторів газети «Радянська освіта», яку він надрукував у журналі «Радянська школа» у 1952 році. Аналізуючи досвід передових учителів, автор зазначає, що вчитель спрямовує свої зусилля на забезпечення високого рівня уроку як основної форми організації навчально-виховного процесу в школі, на забезпечення активності всіх учнів на уроці, на вихованні в них уміння перемагати труднощі, на розвиток у них самостійного мислення, кмітливості на досягнення міцності і сталості знань. Автор акцентує, що передові вчителі кожний свій урок будують творчо, застосовують активні методи опрацювання навчального матеріалу, у їхній роботі немає стандарту [10]. К. Присяжнюк ставить завдання керівним органам освіти – визначати проблемні питання передового педагогічного досвіду, над якими повинні працювати учителі. Як одне з найважливіших завдань визначено націлити учителів на пошуки вдосконалення уроку [10].

Саме урок ставав основним плацдармом реалізації нових ідей і методик, надбань учителів-новаторів. Зазвичай такі уроки називали відкритими. У 1946 році дописувач Т. Саксонова, на той час завідувач кабінету педагогіки Харківського обласного інституту вдосконалення учителів, у публікації ***«Відкриті уроки»*** зазначає, що відкриті уроки є дуже ефективним засобом показу і практичного обміну кращого педагогічного досвіду, вони є наочним показом педагогічної майстерності. Ця замітка може свідчити про те, що вже тоді з'являються паростки так званих *нестандартних уроків*, бо дописувач розповідає, що в деяких школах Харкова практикують уроки у формі творчих звітів [13]. У 1955 році міркування з приводу поширення передового педагогічного досвіду в центральному педагогічному журналі України висловлює голова Центрального комітету професійної спілки працівників початкової і середньої школи З. Нечипорук. Автор висловлює переконання, що ефективною формою популяризації кращого досвіду є проведення відкритих уроків та організація взаємовідвідування їх учителями. Відвідування уроку дає можливість усвідомити принципи роботи педагога і техніку застосування методу чи прийому, відвідування уроку та його обговорення сприятиме вивченню передового досвіду та використання його на практиці [7].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Першу половину XX ст. можемо кваліфікувати як попередній етап, який підготував ґрунт для принципових інновацій в удосконаленні уроку в наступні десятиліття. Визнання уроку основною формою навчально-виховного процесу в урядових документах зумовило пошуки, спрямовані на вдосконалення

форм уроку, його структури, ефективності тощо. У 30–40-і роки ХХ ст. ще не спостерігаємо кардинальних оригінальних інноваційних ідей, спрямованих на докорінні зміни його змісту і побудови. На підставі аналізу різноманітних джерел того часу можемо констатувати, що загалом ішлося про досягнення ефективності уроку, удосконалення його методики, використання наочності та активізації розумової діяльності учнів. Матеріали педагогічної періодики засвідчують усвідомлення важливості уроку для забезпечення міцних знань і повної успішності учнів. Значне посилення уваги до якості уроку спостерігаємо в 50-і роки ХХ ст. На шпальтах педагогічної преси вміщували публікації про кращі досягнення шкіл та окремих учителів, звучали заклики до вивчення та впровадження кращого їх досвіду. Названі чинники ставали підґрунтям для новаторських пошуків і принципово нових форм удосконалення уроку в наступні десятиліття.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні напрямів новаторських пошуків удосконалення уроку у другій половині ХХ ст.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ангеловски К. Учителя и инновации / Кристе Ангеловски; перевод с македонского. – М.: Просвещение, 1991. – 156 с.

2. Бакум З. Сава Чавдаров і лінгводидактика / Зінаїда Бакум // Початкова школа. – 1997. – № 2. – С. 53–55.

3. Бондаренко А. І. Про підсумки роботи шкіл Харківської області за першу чверть 1939/1940 навчального року / А. І. Бондаренко // Збірник методичних матеріалів: Харківський інститут удосконалення учителів (обмін педагогічним досвідом). Вип. 2. – Харків: Видавництво Харківського облвно і Інституту удосконалення учителів, 1939. – С. 3–7.

4. Кузьмінський А. І. Технологія і техніка шкільного уроку: навч. посібник / А. І. Кузьмінський, С. В. Омельяненко. – К.: Знання, 2010. – 335 с.

5. Кучеренко І. Класно-урочна система Я. Коменського: становлення й історія розвитку / І. Кучеренко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. – Ч. 3. – С. 158–165.

6. Кучеренко І. Основна організаційна форма навчання та її модифіковані форми / І. Кучеренко // Педагогічні науки: зб. наук. пр. Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ: БДПУ, 2012. – № 1. – С. 157–163.

7. Нечипорук З. С. Ширити передовий педагогічний досвід / З. С. Нечипорук // Радянська школа. – 1955. – № 3. – С. 58–59.

8. Островерхова Н. М. Урок як соціально-педагогічна система / Н. М. Островерхова // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2014. – № 2. – С. 9–14.

9. Помагайба В. Спроба оцінити техніку «типового» урока» в трудшколі за даними автофіксації поведінки учнів / В. Помагайба // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – К.: Держ. Вид-во України,1928. – Вип. 3. – С. 71–87.

10. Присяжнюк К. Ф. Вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду / К. Ф. Присяжнюк // Радянська школа. – 1952. – № 12. – С. 3–10.

11. Програмний документ в історії радянської школи // Радянська школа. – 1952. – № 8. – С. 4–7.

12. «Про навчальні плани для початкової, неповної середньої та середньої школи УРСР» // Збірник законів та розпоряджень робітничо-селянського уряду України: за 1935 рік. – [Київ]: Вид. ВУЦВК «Радянське будівництво і право», 1935–1936. – Т. 1. Вип. 1–47. – С. 407–416.

13. Радянська освіта. – Київ, 2017. – №4–10.

14. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 503 с.

15. Усенко Є. Г. У боротьбі за повну успішність / Є. Г. Усенко // Радянська школа. – 1952. – № 5. – С. 9–13.

16. Чавдаров С. Запобігання неуспішності учнів – обов'язок кожного вчителя / С. Чавдаров // Радянська освіта. – 09 вересня 1950 р. – С. 1.

REFERENCES

1. Angelovski, K. (1991). *Uchitelia i innovatsii: kniga dlia uchitelia* [Teachers and innovations: a book for a teacher]. Moskow: Prosveshchenie.

2. Bakum, Z. (1997). *Sava Chavdarov i lingvodydaktyka*. [Sava Chavdarov and lingvodidactics]. Pochatkova shkola.

3. Bondarenko, A. I. (1939). *Pro pidsumky roboty shkil Harkivskoyi oblasti za pershu chvert 1939/1940 navchalnoho roku*. [About the results of the work of schools in Kharkiv region in the first quarter of 1939–1940 academic year]. Zbirnyk metodychnyh materialiv: Harkivskyi instytut udoskonalennia uchyteliv (obmin pedahohichnym dosvidom).

4. Kuzminskyi, A. I., Omelianenko, S. V. (2010). *Tehnolohiia i tehnika shkilnoho uroku.* [Technology and technique of a school lesson]. Kyiv: Znannia.

5. Kucherenko, I. (2012). *Klasno-urochna systema Ya. Komenskoho: stanovlennia i istoriia rozvytku*. [A class-lesson system of Ya. Komensky: establishment and history of the development].

Zbirnyk naukovyh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny.

6.Kucherenko, I. (2012). *Osnovna orhanizatsiyna forma navchannia ta ii modyfikovani formy*. [The main organizational teaching form and its modified forms]. Pedahohichni nauky.

7.Nechyporuk, Z. S. (1955). *Shyryty peredovyi pedahohichnyi dosvid*. [To spread advanced pedagogical experience]. Radianska shkola.

8.Ostroverhova, N. M. (2014). *Urok yak sotsialno-pedahohichna systema*. [Lesson as a social-pedagogical system]. Osvita ta rozvytok obdarovanoyi osobystostin.

9.Pomahaiba, V. (1928). *Sproba otsinyty tehniku «typovoho uroku» v trudshkoli za danymy avtofiksatsiyi povedinky uchniv*. [The attempt to estimate the technique of «a typical lesson» at a labor school using the data of auto fixation of pupils' behavior]. Ukrainskyi visnyk eksperymentalnoyi pedahohiky ta refleksolohiyi.

10. Prysiazhniuk, K. F. (1952). *Vyvchennia i uzahalnennia peredovoho pedahohichnoho dosvidu*. [Learning and generalization of the advanced pedagogical experience]. Radianska shkola.

11. *Prohramnyi document v istorii radianskoyi shkoly.* (1932). [Program document in the history of soviet school]. Radianska shkola.

12. «*Pro navchalni plany dlia pochatkovoyi, nepovnoyi serednioyi ta serednioyi shkoly URSR*». (1935). [«About curricula for elementary, incomplete secondary and secondary school of the UkrSSR»]. Zbirnyk zakoniv ta rozporiadzhen robitnycho-selianskoho uriadu Ukrainy za 1935 rik.

13. *Radianska osvita.* (2017). [Radianska osvita]. Kyiv, №4–10.

14. Savchenko, O. Ya. (2012). *Dydaktyka pochatkovoyi osvity*. [Didactics of elementary education]. Kyiv: Hramota.

15. Usenko, Ye. H. (1952). *U borotbi za povnu uspishnist*. [In achieving academic success]. Radianska shkola.

16. Chavdarov, S. (1950). *Zapobihannia neuspishnosti uchniv – oboviazok kozhnoho vchytelia*. [To prevent pupils' academic failure is the duty of every teacher]. Radianska osvita.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КРАВЧУК Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

***Наукові інтереси**:* історія новаторського руху в Україні.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KRAVCHUK Oksana Volodymyrivna – candidate of sciences (pedagogics), associate professor of the department of teaching methods and innovation technologies in elementary school Uman state pedagogical university named after Pavlo Tychyna.

***Circle of scientific interests**:* the history of innovation movement in Ukraine.

Дата надходження рукопису 16. 09. 2017 р

УДК 378.22:37(045)

МОЙСЕЄНКО Раїса Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету, e-mail:henomelis15@ukr.net

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства досить чітко виражена потреба у фахівцях, що володіють високим рівнем розвитку творчого потенціалу, вмінням системно ставити і вирішувати різні завдання. Творчий підхід у виконанні професійній діяльності можна розглядати не тільки як професійну характеристику, але й як необхідну особистісну якість, що дозволяє людині адаптуватися в швидко мінливих соціальних умовах і орієнтуватися в інформаційному полі, що все більше розширюється. У зв'язку з цим актуалізується проблема активізації пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу, розвитку вмінь швидко орієнтуватися в нових технологіях та адаптуватися до них, використовувати отримані знання в професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування творчої особистості майбутнього фахівця знайшла своє глибоке обґрунтування у дослідженнях багатьох вчених: В. Біблера, І. Волкова, А. Виготського,

© Мойсеєнко Р. М., 2017

О. Леонтьєва, В. Моляко, Я. Пономарьова, В. Чудновського та ін., що надає можливість з'ясувати шляхи та умови розвитку творчих якостей особистості.

На думку О. Леонтьєва [6], найважливішим завданням сучасної вищої школи є формування у студентів настанови на творчість, на вільний, проте відповідальний вибір.

Відповідно С. Сисоєвої, «...творча особистість – це, з одного боку, суб'єкт творчих соціальних відносин і свідомої творчої діяльності, а з іншого – причина творчої діяльності та соціально, творчих значущих дій, що здійснюються в певному соціальному середовищі» [18, с. 125].

Проблема активізації пізнавальної діяльності відображена у дослідженнях В. Андреєва, Л. Арістової, М. Данилова, Г. Костюка, В. Лозової, М. Махмутова, В. Оконя, Т. Шамової, Г. Щукіної й ін. Пізнавальна активність розглядається вченими як складна, інтегральна категорія, що тісно пов'язана з метою, пізнавальними мотивами, розумово-емоційною чутливістю тих, хто навчається, проявами самостійності, більш або менш розвинутим творчим мисленням, володінням евристичними та креативними методами пізнання.

Проаналізувавши різні науково-педагогічні джерела з даної проблематики, ми дійшли висновку, що під час організації навчального процесу головне – створити умови, які будуть сприяти успішному оволодінню майбутньою професією. Досягнення цієї мети може бути забезпечене, якщо при побудові навчального-виховного процесу будуть використовуватися різні методи й засоби активізації пізнавальної діяльності студентів.

Мета статті – на основі аналізу науково-педагогічної літератури розглянути та проаналізувати підходи до активізації пізнавальної діяльності; визначити вплив активізації пізнавальної діяльної на формування творчої особистості студента – майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу дослідження. Корінні зміни, які здійснюються в усіх сферах життя – політичній, економічній, соціальній, духовній – не можуть не впливати на освіту та навчання і потребують змін в змісті, формах, методах навчання. І це закономірно. Формування майбутнього спеціаліста як творчої особистості – це така ж важлива складова підготовки випускника, як і формування професійних знань, умінь, навичок та культури, і є планомірним процесом впливу на особистість студента протягом усіх років навчання з метою набуття ним методів творчій діяльності та її подальшої активізації.

Певний інтерес для цього дослідження становлять погляди Б. Ананьєва, А. Бєлкіна та О. Ткаченка, А. Леонтьєва, А. Петровського, В. Петровського, С. Рубінштейна, Е. Юдіна й ін., які вважають, що діяльність – це обопільний процес впливу людини на навколишній світ і навколишнього світу на людину.

Співвідношення понять «діяльність» і «активність» розглядав П. Гальперін. Він вважав, що: «дії, які керуються суб'єктом на основі орієнтування щодо образу, є актами поведінки, а там, де немає орієнтування дій на основі образу, немає поведінки, а є тільки реакція організму (автоматизм). Якщо опору задоволенню потреби немає взагалі, то не потрібні ні орієнтування, ні діяльність. Коли ж неможливо автоматично задовольнити потребу через соціальний і предметний опір, виникає необхідність активного орієнтування, діяльності» [3, с. 123–124].

На основі аналізу наукових праць вищезазначених вчених можна констатувати, що будь-який вид діяльності (праця, навчання, гра) є єдністю практичної та теоретичної її сторін; діяльність відбувається в процесуальному (як реалізація відносин) й особистісному (власне психічні процеси) планах. Ефективний же розвиток особистості майбутнього спеціаліста в процесі професійної підготовки визначається активним характером діяльності, основними ознаками якої називають свідомість, самостійність, креативність. Розвиток особистості майбутнього випускника вищого навчального закладу забезпечується її переходом на більш високий рівень володіння діяльністю (від відтворення до творчості).

Одним із важливіших аспектів діяльності є суб'єктність. Так, С. Рубінштейн [17] наголошував, що до неї належить саморозвиток особистості. Загалом погоджуючись із цією думкою, інші науковці додають деякі аспекти: А. Брушлінський [2] – цілісність і активність особистості, К. Абульханова [1] – ініціативність і відповідальність.

Модернізація освітнього процесу у вищому навчальному закладі пов'язана з переходом з пасивної участі студента на активну позицію, яка забезпечує стан суб'єкту власної освіти та професійного становлення. Професійне становлення майбутнього фахівця обумовлене цілеспрямованою підготовкою студентів до творчої праці та інноваційної діяльності.

Навчальний процес у вищій школі протікає в умовах спільної діяльності студентів та викладачів. Викладачу обов'язково необхідно дотримуватися однієї з головних умов гуманістичної спрямованості спільної діяльності викладача й студентів: у центрі цієї діяльності перебуває особистість студента як

головна загальнолюдська цінність.

Формуванню професійних якостей майбутнього фахівця допоможе використання в навчальному процесі активних (в їх складі – інтерактивних) технологій та методів навчання. Застосування активних методів навчання сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку свідомості, самостійності, творчості в діях; закріплює у студентів уміння мобілізувати, актуалізувати знання, способи діяльності, робити висновки з вивчених фактів; націлювати себе на пізнання нового.

Проблеми активізації пізнавальної діяльності студентів на основі застосування активних методів, форм навчання в підготовці майбутніх фахівців обґрунтовані в дослідженнях багатьох учених, зокрема: Л. Кондрашової [4;5], П. Лузана [7], О. Павленко [11–14], О. Пометун, Л. Пироженко [16] й ін. Активізацію пізнавальної діяльності студентів вони тісно пов'язують з метою, пізнавальними мотивами, розумово-емоційною чутливістю студентів, проявами самостійності, розвинутим творчим мисленням, володінням евристичними й креативними методами пізнання. Активізація пізнавальної діяльності студентів – це не тільки діяльність суб'єкта, але і його ставлення до характеру та процесу організації діяльності, якість самої діяльності.

Так, А. Маркова [9] вказує, що активізація пізнавальної діяльності передбачає застосування різних методів, засобів, форм навчання, що спонукають особистість до виявлення активності, впливає на формування позитивної мотивації навально-пізнавальної діяльності, пізнавальних інтересів через безпосереднє залучення кожного студента до навчальної діяльності, навчального спілкування на основі суб'єкт-суб'єктних відносин і в аудиторній, і в позааудиторній роботі, що дає їм змогу самореалізовуватися та самоствердуватися.

П. Лузан [7] розглядає активізацію навчання як цілеспрямований процес розвитку навчально-пізнавальної активності студентів через включення їх, як суб'єктів педагогічної взаємодії, у різновиди пізнавальної діяльності. На думку дослідника, для підвищення ефективності навчального процесу необхідно здійснювати оптимальний вибір способів, методів, форм, засобів навчання студентів**.**

Г. Щукіна [21] розглянула проблему активізації навчально-пізнавальної діяльності як необхідність здійснення під час навчання процесу, спрямованого на посилену спільну навчально-пізнавальну діяльність викладача і студента (взаємодія), на подолання інерції, пасивних і стереотипних форм викладання й навчання.

З. Слєпкань вказує на те, «що активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів розуміється як цілеспрямована діяльність викладача, спрямована на розробку і використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формування навичок і вмінь, застосування їх на практиці» [19, с. 64].

Активні методи навчання є одними з найбільш перспективних у професійній підготовці майбутніх фахівців. У практиці викладання навчальних дисциплін в системі університетської освіти в Україні накопичений чималий досвід використання активних (інтерактивних) методів навчання (Р. М. Мойсеєнко) [10]. Істотним є те, що з'являються нові методи або різновиди вже відомих методів, деякі методи отримують нові назви.

Прагнення до більш чіткого розмежування різновидів активних (інтерактивних) методів навчання спричиняє необхідність їх класифікації. У науковій літературі існують різні підходи до класифікації активних методів навчання (їм присвятили свої дослідження А. Алексюк, В. Ляудіс, В. Петрушин, Г. Самохіна, А. Смолкін та ін.).

Так, В. Ляудіс [8] пропонує виокремити з-поміж сучасних активних методів навчання три групи, які використовуються для спрямованого формування різних видів пізнавальної діяльності та форм мислення: методи програмованого навчання, методи проблемного навчання, методи інтерактивного (комунікативного) навчання. В. Ляудіс підкреслює, що кожен з методів виникав як «спроба подолання обмеженості традиційних методів навчання, а також тих обмежень, які породжувалися активним методом» [8, с. 12–13].

А. Толмашов [20] поділяє активні методи на дві групи за їхніми функціональними ознаками: методи, що сприяють засвоєнню значного теоретичного матеріалу (семінари, обмін досвідом, вирішення конкретних навчально-пізнавальних завдань і т. ін.), і ситуаційно-рольові методи навчання (розбір конкретних ситуацій, ділові, рольові ігри тощо).

Дещо іншу точку зору спостерігаємо у В. Петрушина [15], який методи активного навчання поділяє за головними напрямками: за характером навчально-пізнавальної діяльності (імітаційні й неімітаційні; імітаційні, своєю чергою, бувають ігрові та неігрові, до неігрових також відносять аналіз конкретних ситуацій (АКС), дії за інструкцією і т. ін.); за типом діяльності учасників у ході пошуку способів вирішення завдань (методи, побудовані на:

ранжируванні за різними ознаками предметів або дій; оптимізації процесів і структур; проектуванні й конструюванні об'єктів; спілкуванні в конфліктних ситуаціях; вирішенні дослідницького, управлінського або соціально-психологічного завдання; демонстрації та тренінгу навичок уваги, вигадки, оригінальності, швидкості мислення та ін.); за чисельністю (індивідуальні, групові, колективні методи).

Нам імпонує точка зору О. Павленко [14] щодо класифікації активних (в їх складі – інтерактивних) методів навчання. Основною ознакою класифікації активних (інтерактивних) методів навчання виступає характер навчально-пізнавальної діяльності студентів. На нашу думку, така класифікація активних методів навчання дозволяє найбільш повно реалізувати у навчальному процесі принцип педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості. Дотримування у викладацькій діяльності принципу педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості дозволяє будувати навчальний процес на основі рівноправності суб'єктів навчального процесу у системі «викладач – студенти», «викладач – студент», «студент – студенти». Таким чином відбувається особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити й розуміти співрозмовника), рівноправність психологічних позицій співрозмовників (не допускається домінування викладача в спілкуванні, викладач має визнавати право студента на власну думку, погляди), нестандартність прийоми спілкування.

Не зважаючи на те, що О. Павленко [14] запропонувала класифікацію активних (інтерактивних) методів навчання, котру автор використовує у методичній підготовці майбутніх викладачів економіки, ми вважаємо, що для творчо працюючого викладача не є проблемою адаптування даної класифікації до викладання психолого-педагогічних дисциплін у системі університетської освіти. Відповідно до характеру навчально-пізнавальної діяльності студентів, автор виокремлює *неімітаційні та імітаційні* активні (інтерактивні) методи. *До неімітаційних методів відносяться:* проблемні методи, змагальні методи («оціни рішення», захист теми, на індивідуального переможця, економічний КВК, економічні «хрестики-нулики», економічний брейн-ринг та ін.). *До імітаційних* – імітація майбутньої виробничої індивідуальної діяльності (аналіз конкретних економічних ситуацій, метод інциденту, імітаційні вправи) та колективна імітація майбутньої виробничої діяльності (ігрові методи (ділові, рольові, стимуляційні та інші види ігор), мозкову атаку, метод Case Studies).

Здійснивши аналіз сутності кожного активного (інтерактивного) методу навчання за класифікаціє О. Павленко, виокремимо один з важливих аспектів на якому наголошує дослідниця. Автор розмежовує такі поняття, як «аналіз конкретних ситуацій» і «метод кейс-стаді» [14, с. 222–224] та доводить, що це різні методи, оскільки передбачають різний характер активізації пізнавальної діяльності студентів (індивідуальну імітацію майбутньої професійної діяльності та колективну імітацію майбутньої професійної діяльності). По-перше, аналіз конкретних економічних ситуацій застосовується як індивідуальний метод у навчальному процесі (це означає, що кожен студент індивідуально вирішує майбутню виробничу ситуацію та надає її вирішення для обговорення). Метод Case Studies передбачає обов'язкову підготовку й обговорення ситуації в мікрогрупі, а обраний спікер мікрогрупи пропонує прийнятий варіант вирішення своєї мікрогрупи для загального обговорення (тобто цей метод використовується для колективного обговорення). По-друге, методика проведення заняття з застосуванням методу аналізу конкретної ситуації і методика проведення заняття з застосуванням методу кейс-стаді мають низку відмінностей. *Методика проведення заняття за методом аналізу конкретної ситуації ділиться на 4 етапи:* 1) складання викладачем конкретної ситуації й постановка студентам контрольних питань; 2) здійснення індивідуально студентами розрахунків, необхідних для аналізу ситуацій; 3) проведення дискусії серед студентів за результатами аналізу; 4) оцінка викладачем вирішення ситуації. Методика проведення заняття з застосуванням методу кейс-стаді значно складніша й розділена на 7 етапів*:* 1) розробка навчальної практичної ситуації; 2) постановка викладачем основних питань з кейсу, «вступне слово»; 3) розподіл студентів на малі групи (мікрогрупи) (не більше 3–5 чоловік у кожній групі); 4) робота студентів у складі малої групи, вибір «спікера»; 5) презентація рішень з кейсу кожною малою групою; 6) загальна дискусія, питання, виступи з місць; 7) виступ викладача й аналіз кейса викладачем. Таким чином, можна констатувати, що це різні методи як за організацією навчально-пізнавальної діяльності (індивідуальна і колективна), так і за методикою проведення навчального заняття» [14, с. 223–224].

Враховуючи підхід О. Павленко до розмежування та застосування у навчальному процесі методу «аналізу конкретних ситуацій» і «методу кейс-стаді», у своїй професійній викладацькій діяльності при викладанні психолого-педагогічних дисциплін ми адаптуємо та використовуємо як метод «аналізу конкретних ситуацій», так і «метод кейс-стаді».

Окрім цього, у викладанні психолого-педагогічних дисциплін ми пропорційно застосовуємо у підготовці майбутніх фахівців проблемний метод, ділові ігри (їх різновид – рольові ігри), «мозкову атаку», змагальні методи та ін.

Нами було проведене спостереження, анкетування та діагностування студентів, яке доводить ефективність використання активних (інтерактивних) методів навчання у підготовці майбутніх фахівців. Таким чином ми можемо констатувати, що застосування різноманітних активних (інтерактивних) методів навчання у підготовці майбутніх фахівців є дієвим інструментом формування творчої особистості студента, активізації його навчально-пізнавальної діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Застосування різноманітних форм і методів навчання сприяє активізації навчальної діяльності як викладача, так і студента, оскільки відбувається постійна активна взаємодія всіх учасників навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і той, хто навчається, і той, хто навчає, є рівноправними суб'єктами навчання. Активізація навчальної діяльності – це цілеспрямована діяльність викладача, яка спрямована на удосконалення змісту, форм, методів, прийомів та засобів навчання з метою збудження інтересу, підвищення активності, творчості, самостійності в засвоєнні знань, формуванні умінь, навичок, використання їх на практиці. Це напрямок діяльності тих, хто навчається, на удосконалення вже наявних і пошук нових знань**.**

Подальші напрямки дослідження будуть присвячені розгляду сутності і особливостей принципу педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості; розробці концептуальних положень формування творчої особистості майбутнього фахівця в умовах університетської освіти; структурної моделі формування творчої особистості майбутнього фахівця, що вимагає глибокого вивчення й аналізу наукових джерел з метою визначення дидактичних можливостей і практичної значущості окреслених проблем.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности / К. А. Абульханова. – Москва: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.

2. Брушлинский А. В. Избранные психологические труды / А. В. Брушлинский. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 623 с.

3. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 1966. – С. 87–125.

4. Кондрашова Л. В. Имитационно-игровое обучение в высшей школе: учебн. пособ. / Л. В. Кондрашова, М. Г. Виевская, Л. А. Савченко. – Кривой Рог: КГПИ, 2001. – 194 с.

5. Кондрашова Л. В. Педагогика высшей школы: проблемы, поиски, решения: монографический очерк / Л. В. Кондрашова. – Черкассы: ЧНУ имени Богдана Хмельницкого. – Кривой Рог, 2014. – 399 с.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебн. пособ. / А. Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, Академия, 2005. – 352 с. – (Серия: Классическая учебная книга).

7. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Лузан Петро Григорович. – Київ, 2004. – 505 с.

8. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. – 5-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 192 с. – (Серия «Учебное пособие»).

9. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва: Просвещение, 1990. – 192 с. – (Серия «Психологическая наука – школе»).

10. Мойсеєнко Р.М. Використання активних методів навчання у вищій школі / Р. М. Мойсеєнко // Педагогика высшей и средней школы: сб. науч. работ /глав. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривой Рог: КГПУ, 2004. – Вып.8. – С. 466 – 472.

11. Павленко О. О. Активізація пізнавальної діяльності як головний чинник формування майбутнього творчого фахівця / О. О. Павленко // Вісник Черкаського університету. – Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2013. – № 28(281). – С. 68–77.

12. Павленко Е. А. Активизация познавательной деятельности будущих преподавателей экономики / Е. А. Павленко // Педагогическата среда в университета като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист: сборник с научни статии. – София; Габрово: Асоциация на професорите от славянските страни (АПСС): ЕКС – ПРЕС, 2011. – Кн. 2. Т. 1. – С. 284–289.

13. Павленко О. О. Навчальна активність студентів як визначальний фактор формування творчої особистості / О. О. Павленко // Педагогика высшей и средней школы: сб. науч. работ / глав. ред. проф. В. К. Буряк. – Кривой Рог: КГПУ, 2007. – Вып. 17. – С. 274–284.

14. Павленко О. О. Теоретико-методологічні засади формування методичної культури викладача економіки в системі університетської освіти дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Павленко

Олена Олексіївна. – Черкаси, 2016. – 551 с.

15. Петрушин В. И. Психология и педагогика художественного творчеств : учебн. пособ. / В. И. Петрушин. – Москва: Академический проект; Гаудеамус, 2008. – 490 с.

16. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: Теорії, практика, досвід: метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ: А. П. Н., 2002. – 136 с.

17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 712 с.

18. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоєва. – Київ: Міленіум, 2006. – 346 с.

19. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слєпкань. – Київ: НПУ, 2000. – 210 с.

20. Толмашов А. Г. Классификация методов активного обучения с точки зрения применения их в контекстном обучении / А. Г. Толмашов // Развитие образовательного процесса: опыт, проблемы, перспективы: научно-метод. сб. – Абакан, 2000. – С. 53–63.

21. Щукина Г. И. Исследование активизации учебно-познавательной деятельности / Г. И. Щукина // Советская педагогика. – 1983. – № 3. – С. 36–37.

REFERENCES

1. Abulkhanova, K. A. (1999). *Psikhologiya i soznanie lichnosti.* [Psychology and personality consciousness]. Moskow.

2. Brushlinskiy, A. V. (2006). *Izbrannye psikhologicheskie trudy.* [Selected psychological works]. Moskva: Izd vo «Institut psikhologii RAN».

3. Galperin, P. Ya. (1966). *Psikhologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennykh deystviy*. [Psychology of thinking and the study of gradual formation of the cognitive actions]. Issledovaniya myshleniya v sovetskoy psikhologii. Moskva : Izd vo «Institut psikhologii RAN».

4. Kondrashova, L. V. (2001). *Imitatsionno-igrovoe obuchenie v vysshey shkole : uchebn. posob*. [Imitational game education in higher school: manual].Krivoy Rog : KGPI.

5. Kondrashova, L. V. (2014). *Pedagogika vysshey shkoly: problemy, poiski, resheniya : monograficheskiy ocherk.* [Higher school pedagogy: problems, searches, solutions: monographical outline].Cherkassy: ChNU imeni Bogdana Khmelnitskogo. – Krivoy Rog.

6. Leontev, A. N. (2005). *Deyatelnost. Soznanie. Lichnost: uchebn. posob.* [Activity. Consciousness. Personality: textbook]. Moskva: Smysl, Akademiya. (Seriya: Klassicheskaya uchebnaya kniga).

7. Luzan, P. H. (2004). *Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia navchalnopiznavalnoi aktyvnosti studentiv u vyshchykh ahrarnykh zakladakh osvity.* [Theoretical and methodological basics of formation of educational and cognitive activity of students in higher agricultural educational institutions]. Kiev.

8. Lyaudis, V. Ya. (2008). *Metodika prepodavaniya psikhologii.* [Psychology teaching methodics]. Sankt-Peterburg: Piter. (Seriya «Uchebnoe posobie»).

9. Markova, A. K. (1990). *Formirovanie motivatsii ucheniya: kn. dlya uchitelya*. [Formation of learning motivation: teacher's book]. Moskva: Prosveshchenie. (Seriya «Psikhologicheskaya nauka – shkole»).

10. Moiseienko, R. M. (2004). *Vykorystannia aktyvnykh metodiv navchannia u vyshchii shkoli*. [Usage of active methods in higher school] In V. K. Buryak (Ed.), Pedagogics of higher and secondary schools : Sat. scientific works, vip. 8. Kryvyi Rih : KSPU.

11. Pavlenko, O. O. (2007). *Navchalna aktyvnist studentiv yak vyznachalnyi faktor formuvannia tvorchoi osobystosti.* [Academic activity of students as a determining factor in the formation of a creative personality]. In V. K. Buryak (Ed.), Pedagogics of higher and secondary schools : Sat. scientific works, vip. 17. Kryvyi Rih: KSPU.

12. Pavlenko, Ye. A. (2011). *Aktivizatsiya poznavatelnoy deyatelnosti budushchikh prepodavateley ekonomiki*. [Activation of cognitive work of future economics teachers]. Sofiya ; Gabrovo.

13. Pavlenko, O. O. (2013). *Aktyvizatsiia piznavalnoi diialnosti yak holovnyi chynnyk formuvannia maibutnoho tvorchoho fakhivtsia*. [Activation of cognitive activity as the main factor in the formation of the future creative specialist]. Cherkasy.

14. Pavlenko, O. O. (2016). *Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannia metodychnoi kultury vykladacha ekonomiky v systemi universytetskoi osvity.* [Theoretical and methodological principles of formation of methodical culture of the teacher of economics in the system of university education]. Cherkassy.

15. Petrushin, V. I. (2008). Psikhologiya i pedagogika khudozhestvennogo tvorchestva : uchebn. posob. [Psychology and pedagogy of creative work: textbook]. Moskva: Akademicheskiy proekt; Gaudeamus.

16. Pometun, O. I. (2002). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia: Teorii, praktyka, dosvid.* [Interactive Learning Technologies: Theories, Practice, Experiences]. Kyiv: A. P. N.

17. Rubinshteyn S. L. (2000). *Osnovy obshchey psikhologii*. [Basics of general psychology]. Sankt-Peterburg: Piter.

18. Sysoieva, S. O. (2006). *Osnovy pedahohichnoi tvorchosti.* [Basics of Pedagogical Creativity]. Kyiv: Millennium.

19. Sliepkan, Z. I. (2000). *Naukovi zasady pedahohichnoho protsesu u vyshchii shkoli.* [Scientific conditions of pedagogical process in higher school].

Kyiv: Millennium.

20. Tolmashov, A. G. (2000). *Klassifikatsiya metodov aktivnogo obucheniya s tochki zreniya primeneniya ikh v kontekstnom obuchenii.* [Classification of active teaching methods according to their usage in a certain sphere of teaching]. Abakan.

21. Shchukina, G. I. (1983). *Issledovanie aktivizatsii uchebno-poznavatelnoy deyatelnosti* [Research of cognitive and learning work activation]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МОЙСЕЄНКО Раїса Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету.

Наукові інтереси: дидактика вищої школи, методика викладання у вищій школі, професійне становлення майбутнього фахівця.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MOISEIENKO Raisa Mykolaiivna – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the pedagogy and education department of Mariupol State University.

Circle of recearch interests: high school didactics, high school teaching methods, professional development of the future specialist.

Дата надходження рукопису 23. 09. 2017 р.

УДК 378.09.4“1863”

МОКЛЯК Володимир Миколайович –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка
e-mail: vovchik-teacher@rambler.ru

УНІВЕРСИТЕТСЬКИЙ СТАТУТ 1863 Р.: КОМПРОМІС МІЖ ПРОФЕСОРСЬКОЮ КОРПОРАЦІЄЮ ТА ВЛАДОЮ ЧИ УПРОВАДЖЕННЯ РЕАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний світ характеризується кардинальною зміною системи вищої освіти у всіх країнах світу. Нові відносини вищих навчальних закладів з державою та суспільством, вимоги до якості підготовки студента, осучаснення нормативного регулювання діяльності вишів, контроль чи диверсифікація фінансових потоків зумовлюють появу низки праць, у яких детально проаналізовано чинники виникнення складних умов, у яких опинилися сучасна вища школа, і, зокрема, університети (наприклад, Я. Пелікан «Ідея університету. Переосмислення» [5], Б. Рідінгс «Университет в руинах» [6] тощо). Так, А. Блум стверджує, що «автономия знания как самоцели находится под угрозой, поскольку больше не существует субъекта, способного воплотить данный принцип» [6, с. 18]. Таким об’єктом, відповідно своїй ідеї та місії, визначеним у працях багатьох всесвітньо відомих мислителів, повинен бути університет. Однією з ключових проблем сучасних університетів є упровадження принципів автономії та академічної свободи у практику їх діяльності у поєднанні з відповідальністю перед студентом, суспільством та державою.

Гармонійно розвинена особистість може сформуватися в університеті за у випадку єдності навчання та наукових досліджень. Досягти цього має допомогти автономія. «*Университету автономия, академические свободы* жизненно необходимы, прежде всего, для того, чтобы создать почву, на которой только и могут вырасти такие формы научной, учебной, просветительской и культурной деятельности, с которыми он вступит в третье тысячелетие» [8]. Саме тому актуальним стає дослідження історії розвитку вітчизняних університетів, зокрема їх нормативно-правове регулювання у прогресивному для того часу університетському статуті 1863 р.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Університетська реформа, яка збіглася в часі з придушенням польського повстання, наступом реакції, прискорилася потребою впорядкувати так зване «університетське питання», про яке так багато писали вітчизняні дослідники (П. Виноградов, Ф. Вітте, К. Кавелін, Д. Мендєлєєв, П. Мілюков, М. Пирогов, Д. Писарєв, В. Спасович, С. Уваров та ін.) [3].

Мета статті. Здійснити детальний аналіз загального статуту вітчизняних університетів 1863 р., дослідити права та повноваження ректора, ради та правління як колегіальних органів управління та узагальнити роль статуту в розвитку автономії університетів України XIX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідники виділяють зовнішні та внутрішні причини реформи у вищій школі 60-х рр. XIX ст.: внутрішні – збільшення

© Мокляк В. М., 2017

кількості: студентів завдяки дозволу набирати на навчання їх необмежену кількість; студентів, яких звільнили від плати за навчання та так званих «сторонніх слухачів», які самі платили за заняття [9, с. 141–142]. Зовнішніми факторами були реформи часів правління Олександра ІІ та суспільне обговорення основних положень реформ. Університетська реформа 1863 р. мала компромісний характер: розширюючи автономію, збережено основні регулятивні механізми діяльності університетів. Було примирено університетську корпорацію та уряд; покращено умови для розвитку університетів як державних, наукових, освітніх, культурних, просвітницьких закладів.

Під час обговорення статуту було ліквідовано багато позитивних змін, запропонованих радами університетів, професорами, попечителями та іншими небайдужими діячами. Проте статут 1863 р. став унікальним явищем у вітчизняній культурі, адже те позитивне, що було в ньому, виявилося кроком уперед у вищій освіті. Правова та фінансова підтримка вищих навчальних закладів зміцнили їх позицію [4, с. 19]. Дія статуту розповсюджувалася на Московський, Санкт-Петербурзький, Казанський, Харківський та Київський університети.

Центральною ідеєю нового статуту стала «автономия профессорской корпорации» [8, с. 174]. Рада стала головним органом університетського самоврядування і мала право обирати ректора, проректора деканів та професорів, розділяти факультети на відділи, створювати та ліквідовувати кафедри, відправляти на навчання за кордон (усе це за умови погодження з міністром). Обрання на всі інші посади, дозвіл приват-доцентам викладати лекції, прийняття правил вступу вимагали погодження з попечителем. Цілком самостійно рада розподіляла предмети між факультетами, присвоювала вчені ступені, розподіляла кошти [8, с. 174–175].

У відповідності до статуту 1863 р. університети було розділено на 4 факультети: історико-філологічний, фізико-математичний, юридичний та медичний. Кожен університет опікував попечитель («зовні») та ректор («зсередини»). Складовими частинами самоуправління були: 1) рада університету; 2) правління університету; 3) університетський суд; 4) проректор або інспектор. Кожен факультет складався з декана, ординарних та екстраординарних професорів, доцентів та лекторів. Приват-доцентів в університети могло бути необмежена кількість. Декани обиралися з-поміж ординарних професорів на 3 роки.

Повноваження попечителя були нечітко окреслені новим статутом: його обов'язком було застосовувати всі можливі заходи, щоб усі в університеті виконували свої обов'язки; у крайніх випадках він доповідав міністру про неординарні події в університеті. Також попечитель мав право висловлювати пропозиції раді по університетських справах чи по справах навчального округу [1, с. 719]. У деяких випадках попечитель міг перевищити свої повноваження, але при цьому повідомити безпосереднього начальника. Нечітко визначена межа повноважень попечителя не означала, що він не міг втручатися у справи університету; навпаки, «власть попечителя намеренно осталась несколько неопределенной для того, чтобы в случае нужды можно было придать ей нужную силу», у зв'язку з цим «…попечитель оставался высшим руководителем» [11, с. 57]. Заради виконання своїх посадових обов'язків він міг вимагати від університетської корпорації законних вимог, а підтримка міністра народної освіти давала йому можливість у будь-якій ситуації, навіть у разі виникнення конфліктів з радою, зберігати свою гідність та зсилатися на статут [4, с. 20; 11, с. 210].

Сучасні дослідники зазначають, що з появою статуту 1863 р. започатковано новий стиль у діловодстві Російської імперії, коли за юридичними нормами прихований реальний зміст. Немовби у відповідь на пропозиції суспільства влада не визначила чітко права, обов'язки та функції попечителя, проте інформація про його «можливості в управлінні університетом» виявилася розкиданою по багатьох параграфах статуту. Такий підхід дозволяє зберегти «государственные интересы, традиции управления и регулирования деятельности государственных учреждений» [4, с. 20].

Попечитель контролював ректора, терміни відпустки, нагороди, звільнення викладачів, призначення викладачів (не професорів), надання матеріальної допомоги та призначення стипендії студентам. Усі справи, які передавалися міністру з університету, повинні були узгоджуватися з попечителем. Останній затверджував усі правила, розроблені в університеті: про порядок іспитів на наукові ступені (кандидата, магістра, доктора); про прийом студентів та сторонніх осіб до університетів; про обов'язки студентів; про діловодство в університетському суді; про обов'язки проректора (чи інспектора) по відношенню до студентів [10].

Таким чином, попечитель не тільки спостерігав за діяльністю університету та його посадових осіб зокрема, він ще і втручався в адміністративне, судове, фінансово-господарське, наукове та навчальне життя університету, що в ідеалі було повноваженням ради, правління та університетського суду. «Поэтому только от личности попечителя

зависело, предавался ли он фанатичному выполнению возложенных на него обязанностей или, доверяя профессорской коллегии, позволял ей самостоятельно участвовать в принятии решений и осуществлять управленческие, экономические и академические функции» [4, с. 21].

Рада університету, яка символізувала університетське самоуправління, завжди працювала під наглядом попечителя та інспектора. До її повноважень було віднесено три категорії справ – ті, які вирішувалися виключно самою радою, які вимагали затвердження попечителем та ті, які погоджувалися з міністром.

Рада надавала попечителю протоколи своїх засідань. Повний річний звіт друкувався в «Журналі Міністерства народної освіти» та надсилався міністру. Таким чином, рада університету повернула собі право вирішувати наукові, навчальні, фінансово-господарські питання, хоча і під контролем попечителя та міністра. Справи в раді вирішувалися більшістю голосів; при рівній кількості голосів перевага надавалася думці ректора. По справах, рішення за якими залежало від попечителя або міністра, можна було подати думку меншості, яка теж враховувалася у новому статуті.

Найважливіші справи, пов'язані з управлінням власністю університету, затвердженням позаштатних доходів, підписання контрактів на великі суми розглядалися на засіданнях ради з наступним погодженням з попечителем та правлінням університету.

Ректор обирався на 4 роки з-поміж ординарних професорів та затверджувався «высочайшим приказом» [1, с. 719]. Він концентрував представництво університету та виконавчу владу у межах постанов ради та правління. Рада приймала рішення за поданням факультетів без погодження з попечителем. Останній затверджував: заходи для посилення навчальної діяльності університетів; обрання доцентів, лекторів, лаборантів та ін.; дозвіл приват-доцентам читати лекції; обрання почесних членів та чиновників університетських канцелярій, суддів та кандидатів у судді; видання інструкцій проректору або інспектору, а також написання правил. Надзвичайно важливі справи ішли через попечителя за затвердження міністру (обрання основних посадових осіб університету, поділ факультетів на відділення тощо). Ректор слідкував за виконанням статуту професорами та адміністрацією університету, скликав раду, контролював явку викладачів та міг запросити на засідання ради викладачів, які мали дорадчий голос. Ректор надавав щорічні відпустки викладачам та службовцям університету, порушував клопотання перед попечителем про нагороду найкращих своїх підлеглих урядовими нагородами; також міг робити зауваження і навіть оголосити догану з неодмінним повідомленням про свої дії органам університетського самоуправління та попечителю. Звільнити викладачів ректор не міг. Рішення про звільнення професора приймала рада університету, а про звільнення інших викладачів та службовців – рада за погодженням з попечителем.

Ректор розглядав: заяви студентів про дозвіл навчатися саме на обраному ними факультеті; переведення з іншого університету та звільнення. Очільник вищого навчального закладу підписував студентам дипломи. За статутом 1863 р. він став головою університетського самоуправління під контролем попечителя та міністра народної освіти [10].

До правління входили: ректор, декан та інспектор, який брав участь у розгляді лише студентських справ. Компетенція правління – університетське господарство, рішення по студентських справах, стягнення з винних студентів та передача їх університетському суду. Правління керувало всією власністю університету, управляло державними фінансами та власними коштами, зробленими університетом: «распоряжается ими, согласно со штатом и сметою; выдает стипендии и пособия; заключает условия на подряды и производит выдачи, наблюдая в отношении как расходования сумм, так и отчетности в оных, порядок… наблюдает за благочинием и порядком в зданиях университета, за содержанием их в чистоте и исправности и за предохранением их от порчи и пожара» [4, с. 25]. Контроль за діяльністю правління здійснювала рада університету.

Було відновлено діяльність університетського суду. Університетський суд складався з трьох обраних радою професорів. Один обов'язково повинен був мати юридичну освіту. Справи, які міг розглядати суд, стосувалися лише студентів: 1) порушення ними в університеті порядку, затвердженого правилами; 2) зіткнення між студентами з одного боку та викладачами і посадовими особами університету з іншого [1, с. 720]. Важливі рішення суду погоджувалися з радою університету, менш важливі обговорювалися на засіданнях правління.

Проректор слідкував за виконанням правил студентами, інспектор – сторонніми особами. У своїй діяльності вони керувалися інструкцією, яка повинна була відповідати статуту 1863 р. У проректора та інспектора були помічники – субінспектори, які слідкували за виконанням порядку в університеті; також була

посада секретаря по студентських справах для ведення документації. Оскільки студентські заворушення були однією з причин перегляду статуту, то тепер, з появою університетського суду, «нравственное настроение студентов со времени подчинения их университетским коллегиям изменилось к лучшему… Если иногда и встречаются случаи нарушения таких правил, то они вообще редки и составляют не более как единичные исключительные явления» [7, с. 104–105]. Дієвим способом відволікти студентів від участі у заворушеннях вважали залучення їх до активної навчальної та наукової діяльності, чому в статуті приділено багато уваги.

Викладачів обирали на факультетах, і потім – на раді університету. Обрання професорів затверджувалося міністром, доцентів та лекторів – попечителем навчального округу.

Факультетами керували факультетські збори. Їх повноваження поділялися на декілька груп. Перша – ті справи, які факультетські збори могли вирішувати самостійно: затвердження програм викладання навчальних дисциплін та вимог конкурсів на заміщення вакантних посад; схвалення змісту творів, рекомендованих до друку в університетській типографії. Друга група – ті справи, які вимагали погодження з радою університету: обрання посадових осіб (декана та секретаря факультету); проведення заходів для заміщення вакантних посад; розподіл навчальних дисциплін між кафедрами та визначення порядку їх викладання; виголошення пропозиції про розділення факультетів, об'єднання чи розділення кафедр; вибір обов'язкових для вивчення студентами предметів; вибір стипендіатів для підготовки на професора; обрання осіб для відрядження за кордон; схвалення дисертацій, поданих на присвоєння наукових ступенів; затвердження завдань на конкурси для студентської молоді; розподіл штатних коштів на кабінети, лабораторії тощо; призначення стипендій та присудження медалей кращим студентським роботам.

На факультетських зборах повинні були бути присутніми всі ординарні та екстраординарні професори факультету, а також доценти зі стажем не менше 2 років; якщо були відсутні більше третини професорів, то повістка дня не розглядалася. Функції факультетських зборів розширилися і університет через них міг повністю відповідати за якість наданих освітніх послуг.

«В жизни университета стал господствовать принцип самоуправления профессорской корпорации, который сочетался, однако, с обязательностью учебного плана и переходных испытаний для студентов» [8, с. 175]. У своїх спогадах Б. Чічерін підкреслює думку ректора Московського університету, що статутом 1863 р імператорським університетам було повернуто самоуправління: «которое было введено в них с самого начала их основания и которое составляет необходимое условие самой их жизни» [11, с. 248].

У новому статуті детально було сказано про: способи та умови отримання наукових ступенів; засоби для розвитку наукової діяльності університетів; права та привілеї університетів. Право університетів – усі вони знаходяться під заступництвом імператора і тому мають назву "імператорські". Навчальні заклади мали свою печатку, були звільнені від гербового збору, податку та цензури за книги, колекції та навчальні посібники, які виписували з-за кордону; дозволено було видавництво періодичних праць наукового змісту та право на власні типографії та книжкові лавки на загальних засадах; надано право купувати майно, а приміщення звільнено від квартирної плати та міських зборів. У статуті чітко було прописано підвищення заробітної плати професорів, доцентів та інших посадових осіб.

Статут підняв роль колегіальних органів управління університетом та гарантував їх участь у широкому спектрі академічних справ.

Б. Глинський наводить аналіз очікуваних результатів від освітньої реформи з прийняттям статуту 1863 р.:

1) збільшення кількості кафедр дасть можливість університетам ґрунтовніше викладати свої предмети і розширити діапазон наукової діяльності університетів;

2) дозвіл поділяти факультети на відділення, у яких би поєднувалися споріднені за змістом предмети, дало б можливість студентам глибше вивчати ті науки, яким вони себе присвятили;

3) збільшення витрат на бібліотеки, кабінети, лабораторії та навчальні посібники уможливить професорів викладати, а студентів вивчати науки у відповідності до їх актуального стану розвитку;

4) затвердження звання приват-доцента дасть змогу постійно замінятиваканті професорські посади і сприятиме конкуренції між професорами та приват-доцентами, що у свою чергу матиме позитивний вплив на розвиток науки;

5) збільшення окладів утримуватиме в університетах здібних талановитих викладачів, які раніше, за часів недостатнього рівня оплати праці, змушені були шукати заробітку в інших галузях і тому не повністю присвячували себе науці;

6) вимога пред'явити гімназичний атестат покращить склад студентських груп, адже навчатися прийдуть більш підготовлені для

опанування університетського курсу;

7) уведення створених кожним університетом та затверджених попечителем правил про порядки в університеті та про покарання за рішенням суду, повинно мати гарні наслідки для спокійного університетського життя;

8) більша ступінь участі професорів у справах свого навчального закладу викликає в них більше уваги до університетських справ та об'єднає їх спільною моральною відповідальністю за благополуччя вищого навчального закладу; надання кожному університету права написання правил з різних аспектів академічного життя уможливить кожен університет розвиватися самобутньо та своєрідно, враховуючи місцеві потреби, не дотримуючись необов'язкової регламентації діяльності у менш важливих аспектах своєї життєдіяльності [1, с. 724].

Статут 1863 р. став для університетів «крупным шагом в направлении к институированию их самоуправления… Принцип *университетской автономии* наиболее ярко проводился при регулировании советом правил внутреннего распорядка» [4, с. 28]. Професори цінували здобутки нового статуту та присвячували себе служінню університетам для вдосконалення викладання та виховання молоді.

Статут 1863 р. так і не розв'язав проблему деполітизації студентства, яке брало участь у суспільно-політичних дискусіях та роботі радикальних організацій. Яскравим свідченням цього був замах студента Казанського та Московського університетів Д. Каракозова на імператора Олександра II 4 квітня 1866 р. Наслідком цієї події було призначення нового міністра народної освіти Д. Толстого, відомого консерватора. Він повинен був посилити контроль над університетами, що призвело до зменшення рівня їх автономії.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, статут 1863 р. став прогресивним кроком у розвитку вітчизняних університетів. Було розширено права ректора, ради університету, зменшено повноваження попечителя та правління, відновлено діяльність університетського суду. Проте були такі професори, які виступали за більшу автономію університетів і вони залишилися незадоволеними новим статутом.

Таким чином, уважаємо, що загальний статут вітчизняних університетів 1863 р. був упровадженням реальної автономії під контролем з деяких питань попечителя та міністра народної освіти і, в гарному розумінні, компромісом між професорською корпорацією та владою. Переважна більшість професорів, публіцистів, громадських діячів стверджують про позитивну роль статуту у впровадженні автономії та академічних свобод у практику діяльності університетів XIX ст.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1.Глинский Б. Б. Университетские уставы (1755–1884 гг.) / Б. Б. Глинский // Исторический вестник. – 1900. – Т. 79. – С. 324–351; С. 718–742.

2.Кірдан О. Л. Трансформація законодавчого забезпечення управління університетами Підросійської України у 1857–1863 рр. / О. Л. Кірдан // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 4. – С. 44–55.

3.Левицька Н. М. Університетські статути – основні законодавчі акти регламентації діяльності університетів та інших ВНЗ Наддніпрянської України (XIX – початок XX ст.) [Електронний ресурс] / Н. М. Левицька. – Режим доступу: http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/14118/1/12.pdf (дата звернення: 02.08.2017). – Назва з екрана.

4.Новиков М. В. Университетский устав 1863 г.: пределы академического самоуправления / М. В. Новиков, Т. Б. Перфилова // Ярославский педагогический вестник. – 2013 – № 4 – Том I. – С. 18–31.

5.Пелікан Я. Ідея Університету. Переосмислення / Я. Пелікан. – Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2009. – 360 с.

6.Ридингс Б. Университет в руинах / Б. Ридингс. – М.: Издательский дом Государственного университета – Высшей школы экономики, 2010. – 304 с.

7.Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802–1902 / С. В. Рождественский. – Санкт-Петербург: Издание Министерства народного просвещения, 1902. – 786 с.

8.Садовничий В. А. Университетское образование: приглашение к размышлению / В. А. Садовничий, В. В. Белокуров, В. Г. Сушко, Е. В. Шикин. – М.: Издательство Московского университета, 1995. – 352 с.

9.Топычканов А. В. Политические науки в России в эпоху Университетского устава 1863 г.: проблемы институализации / А. В. Топычканов // Środkowoeuropejskie Studia Polityczne. – 2014. – № 4. – С. 141–158.

10. Университетский Устав (26 июля 1835 г.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://letopis.msu.ru/documents/2123 (дата звернення: 08.03.2016). – Назва з екрана.

11. Чичерин Б. Н. Воспоминания. Московский университет / Б. Н. Чичерин ; под ред. С. В. Бахрушина, М. А. Цявловского. – М., 1929. – 280 с.

12. Эймонтова Р. Г. Революционная ситуация и подготовка университетской реформы в России / Р. Г. Эймонтова // Революционная ситуация в

России в 1859–1861 гг.; под ред. М. В. Нечкиной. – М., 1974. – С. 60–80.

13. Эймонтова Р. Г. Русские университеты на грани двух эпох. От России крепостной к России капиталистической / Р. Г. Эймонтова. – М. : Наука. – 1985. – 350 с.

14. Эймонтова Р. Г. Русские университеты на путях реформы: шестидесятые годы XIX века / Р. Г. Эймонтова. – М.: Наука. – 1993. – 270 с.

15. Эймонтова Р. Г. Университетская реформа 1863 г. / Р. Г. Эймонтова // Исторические записки; отв. ред. А. Л. Сидоров. – М., 1961. – Т. 70. – С. 163–196.

REFERENCES

1.Hlynskyi, B. B. (1900). *Universitetskie ustavy (1755–1884 gg) T. 79.* [University charters (1755–1884) V. 79]. Kyiv.

2.Kirdan, O. L. (2014). *Transliteratsiia zakonodavchoho zabezpechennia upravlinnia universytetamy Pidrosiiskoji Ukrajiny u 1855–1863 rr.* [Transformation of the legislative provision of the universities of the Ukraine in 1857–1863]. Kyiv.

3.Levytska, N. M. *Universytetski statuty – osnovni zakonodavchi akty rehlamentatsiji diialnosti universytetiv ta inshyh VNZ Naddnipriankoji Ukrajiny (XIX – pochatok XX st.).* [University statutes – the main legislative acts regulating the activities of universities and other universities of the Dnieper Ukraine (XIX – early XX century)] [the electronic resourse]. The name is from the screen.

4.Novykov, M. V. (2013). *Universitetskiy ustav 1863 g.: predely akademicheskogo samoupravleniya. T. 1.* [University charter of 1863: limits of academic self-government. V. 1]. Yaroslavl.

5.Pelikan, Ya. (2009). *Ideia Universytetu. Pereosmyslennia.* [The idea of the university. Rethinking]. Kyiv.

6.Reedings, B. (2010). *Universitet v ruinah.* [University in ruins] / B. Reedings. – Moscow : Izdatelskiy dom Gosudarstvennogo universiteta Vysshey shkoly ekonomiki.

7.Rozhdestvensky, S. V. (1902). *Istoricheskiy obzor deyatelnosti Ministerstva narodnogo prosveshcheniya: 1802–1902.* [Historical overview of the activities of the Ministry of Public Education 1802–1902]. St.-Petersburg: Isdanie Ministerstva narodnogo prosveshcheniya.

8.Sadovnichy, V. A. (1995). *Universitetskoe obrazovanie: priglashenie k razmyshleniyu.* [University Education: An Invitation to Reflection]. Moscow: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta.

9.Topychkanov, A. V. (2014). *Politicheskie nauki v Rossii v epohu Universitetskogo ustava 1863 g.: problemy instityalizatsyi*. [Political Science in Russia in the Epoch of the University Statute of 1863: Problems of Institutionalization] / A. V. Topychkanov // Środkowoeuropejskie Studia Polityczne.

10.*Universitetskiy Ustav (26 ijulya 1835 g.).* [University Charter (July 26, 1835)] [the electronic resourse]. Access mode: http://letopis.msu.ru/documents/2123 (the date of address: 08.03.2016). – The name is from the screen.

11.Chicherin, B. N. (1929). *Vospominaniya. Moskovskiy universitet*. [Memories. Moscow university]. Moscow.

12.Eimontova, R. G. (1974). *Revolutsyonnaya situatsyya i podgotovka universitetskoi reformy v Rossii*. [Revolutionary situation and preparation of university reform in Russia]. Moscow,

13.Eimontova, R. G. (1985). *Russkie universitety na grani dvuh epoh. Ot Rossii krepostnoi k Rossii kapitalisticheskoi*. [Russian universities on the verge of two eras. From the serf Russia to the capitalist Russia]. Moscow.

14.Eimontova, R. G. (1993). *Russkie universitety na putyah reformy: shestidesyatye gody XIX veka.* [Russian universities on the path of reform: the sixties of the XIX century]. Moscow.

15.Eimontova, R. G. (1961). *Universitetskaya reforma 1863 g. T. 70.* [University reform of 1863. V. 70]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МОКЛЯК Володимир Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, докторант.

Наукові інтереси: автономія та академічні свободи вищих навчальних закладів, історія розвитку вітчизняних університетів, студентське самоврядування.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MOKLIAK Volodymyr Mykolaiovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Chair of General Pedagogy and Andragogy, Doctoral Candidate, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

Circle of recearch interests:: autonomy and academic freedoms of higher educational establishment, the history of the development of domestic universities, students' self-government.

Дата надходження рукопису 21. 09. 2017 р.

УДК 37.013

НІКОЛАЄСКУ Інна Олександрівна –
кандидат педагогічних наук, докторант
кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
e-mail: nikolaesky@ukr.net

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВИКЛАДАЧА СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ЕТАП ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Професійно-педагогічна самореалізація викладача системи післядипломної освіти є складним, поліаспектним педагогічним явищем. Відповідно до цього не можливо вивчення цього явища лише завдяки одному методологічному підходу як сукупності прийомів, способів щодо пізнання реальності, яка орієнтує нас на використання підходів, що пов'язані в єдину систему та підпорядковані логіці викладу, знаходяться в ієрархічному підпорядкуванні та є сукупністю методологічних знань нашого дослідження. Провідною вимогою до будь-якого підходу є його здатність актуалізувати, виокремлювати досліджуване явище, нейтралізувати або навіть активно подавляти ефект решти явищ, які не є предметом вивчення та дослідження [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливий інтерес до вивчення самореалізації виникає в рамках соціальної філософії на зламі 80-х – 90-х рр. 20 століття і простежується в наукових працях І. Чевтаєвої, І. Веліна, І. Ідінова, Г. Чернявської та інших. У контексті нашого наукового пошуку зацікавлення становлять ті напрями педагогічного дослідження, які розглядають особливості професійної самореалізації педагогів (Т. Баришнікова, І. Ісаєв, П. Каптерева, Л. Мітіна та інші), а також професійно-педагогічну самореалізацію педагогічних працівників як організацію творчого освітнього середовища − фактора, що оптимізує цей процес (С. Бондирьова, М. Васильєв, О. Фадєєва, В. Ягодкіна та інші).

Але, незважаючи на ряд праць, які стосуються окремих аспектів самореалізації особистості в цілому, та професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти зокрема, зазначена проблема, на жаль, ще не стала предметом наукового аналізу й надбанням теорії та методики професійної освіти.

Метою статті є спроба висвітлити сутність дефініції «професійно-педагогічна самореалізація» та концептуальні засади цього особистісного новоутворення у викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти, розроблені нами у ході концептуального етапу дослідно-експериментальної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з фундаментальних проблем сучасної педагогічної науки в цілому та системи післядипломної освіти зокрема є дослідження професійно-педагогічної самореалізації викладача як особливого особистісно-професійного феномену, що забезпечує ефективність його професійно-педагогічної діяльності.

Проаналізувавши погляди найбільш відомих дослідників у галузі професійної освіти, вважаємо, що самореалізація – процес, що триває протягом усього життя, має свої акме-моменти і моменти спаду. Тому варто розглядати проблему самореалізації у контексті досліджень ціннісно-смислової та потребово-мотиваційної сфер розвитку особистості. Без сумніву, потенційно прагнення до самореалізації має кожна людина, але не кожному вдається її досягнути.

Проте з метою об'єктивного, цілісного й адекватного наукового розгляду професійно-педагогічної самореалізації особистості викладача необхідно, перш за все, визначитися з методологічною базою дослідження. З огляду на сучасне розуміння методології педагогіки, виявлених функцій, а також, беручи до уваги традиції в дослідженні педагогічних проблем, виділимо і теоретично обґрунтуємо провідні підходи, які визначають методологічні основи професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної педагогічної освіти.

У формулюванні концептуальних засад дослідження ми виходили з того, що вони потребують обґрунтування на методологічному, теоретичному і практичному рівнях.

Методологічний рівень відображає взаємодію і взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми, що були застосовані під час дослідження. Теоретичний рівень дозволяє визначити систему вихідних теорій, ідей, понять, які покладені в основу розуміння сутності професійно-педагогічної самореалізації, наукового опису досліджуваних фактів, їх аналізу, узагальнення і синтезу, а також

© Ніколаєску І. О., 2017

обґрунтувати модель професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної педагогічної освіти [6]. Практичний рівень передбачає розроблення та експериментальну апробацію названої моделі, упровадження ефективних форм, методів, засобів, спрямованих на результативність досліджуваного нами явища.

Методологія професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної педагогічної освіти представлена системним, синергетичним, компетентнісним, культурологічним, інформаційним, акмеологічним, діяльнісним підходами.

Системний підхід є одним із фундаментальних класичних підходів сучасного наукового пізнання, який передбачає дослідження явищ не ізольовано, як автономну одиницю, а перш за все як взаємодію і зв'язки різних компонентів цілого, знаходження в системі цих відносин провідних тенденцій і основних закономірностей [4].

З позицій системного підходу дослідження професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти, як процес її формування, передбачає розкриття динамічної природи різноманіття структурних проявів взаємозв'язків (зовнішніх і внутрішніх) і взаємозалежностей всіх її елементів й підсистем у єдиній конструкції цілого. Важливим аспектом роботи тут виступає пошук тих характеристик і властивостей, що забезпечують стійкість, збереження цього явища та визначають тип і напрям його змін.

Специфіку професійно-педагогічної самореалізації викладача як складного феномену неможливо зрозуміти, виходячи з властивостей і особливостей елементів системи, оскільки вона залежить від цілісної природи їх зв'язків і відносин, що виявляється в ієрархічних принципах будови, поліструктурної і багаторівневої організації системи. Таким чином, основною метою в дослідженні професійно-педагогічної самореалізації як системи є розкриття механізму дієвості, що можливо тільки через різноманіття цілісності її існування.

Отже, професійно-педагогічну самореалізацію викладача системи післядипломної освіти з точки зору системного підходу варто розглядати як систему, яка складається, по-перше, із певної кількості взаємопов'язаних частин, кожна з яких функціонує завдяки іншим для створення цілого з набором конкретних якостей, по-друге, професійно-педагогічна самореалізація викладача є рухливою відкритою системою, яка дозволяє викладачу на рівні самоуправління діагностувати проблеми, у подальшому коректувати їх і знаходити шляхи вирішення існуючих проблем.

Ми виходимо з того, що феномен самореалізації дозволяє зрозуміти *синергетика*. На нашу думку, формування і виховання особистості, потреба особистості в самореалізації та процес самореалізації є синергетичними феноменами. Синергетичний підхід дозволяє виявити цілісність професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти, саме її існування (прояв), які забезпечуються взаємозв'язком і постійним обміном із зовнішнім середовищем – умовами професійної діяльності. Організація та прояв професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти здійснюється відповідно до нормативів діяльності, які мають як об'єктивний, зовнішній характер (професійні вимог), так і суб'єктивний, внутрішній (внутрішні цінності, потреби тощо).

Культурологічний підхід до дослідження професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти здійснюється в контексті загальнофілософського розуміння культури. Дослідження професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти з урахуванням вимог культурологічного підходу потребує усвідомлення того, що головним системотворчим фактором становлення педагога є формування професійно-педагогічної культури. Це зумовлено тим, що у сучасних умовах конкурентоспроможним ресурсом діяльності педагога є не стільки спеціальні знання, технології навчання та виховання, скільки загальна і професійно-педагогічна культура, яка забезпечує особистісний розвиток, вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати і передавати цінності.

Останнім часом провідну роль в універсалізації наукових знань займає *інформаційний підхід*, у основі якого лежать елементи теорії інформації. У когнітивній соціології наукове знання [2]. На рівні суспільства інформація виступає як сукупний соціальний інтелект, який визначає рівень суспільної організації на певному етапі розвитку: «Інформаційна система охоплює лише одну із сторін особистості, але таку, що визначає конструктивний рівень і творчий потенціал суспільства» [3, с. 41].

З інформаційної точки зору професійно-педагогічна діяльність викладача системи післядипломної освіти, зокрема його професійно-педагогічна самореалізація, може розглядатися як складна динамічна інформаційна система, створена академічною спільнотою для збору, аналізу і переробки інформації з метою отримання нових істин,

нових практичних застосувань. При інформаційному підході викладацьку аудиторію можна розглядати як «розумні системи», що самоорганізуються і розвиваються не на основі «об'єктивних законів», а на підставі збору, переробки, використання знань, отримання та реалізації оптимальних рішень. Тому рушійною силою соціальної еволюції слід вважати інтелект [2, с. 102].

Простір ученого, до якого входить і професійно-педагогічна самореалізація, передусім, є знаннєвим або – простором наукових компетенцій. Знаннєвий компонент простору вченого – це все набуте вченим за період його навчання та наукової діяльності. Тобто, «вся сфера наукової інформації, якою володіє вчений (суб'єктивний знаннєвий потенціал), а також інформація (об'єктивний потенціал), яка існує об'єктивно, але не стала надбанням вченого, а тому вона існує як певна можливість, яка може стати надбанням вченого, а може і не стати. Загалом діяльність вченого в знаннєвому плані розгортається як зіткнення суб'єктивного та об'єктивного знаннєвих просторів» [8, с. 402].

Акмеологічний підхід спрямований на вивчення досягнень, розвитку професійних сил, що трактуються як зрілість розвитку людини, її досконаліть в різних аспектах самовияву і функціонування, а психологічний стан особистості характеризується досягненням найбільш високих показників у діяльності та творчості (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, А. О. Деркач, Н. В. Кузьміна та інші).

Відповідно до прийнятого методологічного підходу сутність професійно-педагогічної самореалізації викладача має різне концептуальне наповнення: від єдності професійних знань, умінь і навичок до системи професійних і загальнолюдських цінностей; від сукупності діяльнісно-рольових та особистісних компонентів до професійної самоорганізації, самопроектування й саморозвитку.

Поряд з іншими факторами впливу на професійно-педагогічну діяльність викладача системи післядипломної освіти (суспільно-політичні явища, міжособистісне спілкування та взаємодія з іншими людьми, засоби масової інформації) професійно-педагогічна самореалізація викладацької спільноти відбувається завдяки організації педагогічного процесу в закладах післядипломної освіти та створенню спеціальних педагогічних умов, однією із яких, за нашими переконаннями, є реалізація *компетентнісного підходу.* Виокремлений нами підхід дозволяє розглянути професійно-педагогічну самореалізацію викладача системи післядипломної освіти як сукупність певних ключових компетентностей.

Дослідивши різноманітність поглядів науковців на зміст термінолексеми «компетентність», зауважимо, що всі вони визнають, що цей феномен базується на комплексі знань, умінь, навичок, цінностей, ставлень та набутого досвіду, які дозволяють особистості ефективно діяти у різних сферах життя.

Застосування компетентнісного підходу в педагогічному процесі передбачає осмислене використання опанованих життєво необхідних знань у стандартних і нестандартних ситуаціях, розвиток емоційно-ціннісної сфери (сприяння становленню системи цінностей особистості-суб'єкта, виховання на цій основі особистісних якостей, ставлень до себе, до інших людей і світу), формування життєвого досвіду викладачів.

Інтерпретація в контексті досліджуваної нами проблеми результатів наукового пошуку І. Єрмаковим [1] особливостей компетентнісно спрямованої освіти дає можливість виокремити важливу ідею, яка стосується використання компетентнісного підходу щодо професійно-педагогічної самореалізації викладача: застосування компетентнісного підходу у навчальному процесі спрямоване на реалізацію теоретично обґрунтованої системи ідей, принципів, способів і форм діяльності системи післядипломної освіти, яка спрямована на розвиток здатностей викладачів самовизначитись і самореалізуватись в умовах становлення професійної освіти.

Діяльнісний підхід базується на визнанні діяльності основним засобом і вирішальною умовою результативності професійно-педагогічної самореалізації викладача. Саме цей підхід дає можливість надати результатам професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної педагогічної освіти соціально і особистісно значущого змісту, врахувати індивідуальні особливості викладачів як активних і самостійних суб'єктів професійної діяльності, виявити внутрішньо особистісний психолого-педагогічний механізм і умови реалізації досліджуваного процесу.

Діяльнісний компонент, на думку А. Леонтьєва [5], передбачає, що свідомість людини визначається тією діяльністю, у яку вона включена. У контексті професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної педагогічної освіти можна зробити висновок, що усвідомлення викладачем значущості цього процесу відбувається в професійній діяльності в освітньому просторі закладу. Крім того, однією з провідних характеристик діяльності є її предметність. Тому професійна діяльність викладача буде призводити до досягнення поставлених цілей у процесі професійно-педагогічної самореалізації, якщо вона буде здійснюватися з урахуванням

особистісних рис та якостей викладача. Таким чином, при організації професійної діяльності викладача системи післядипломної педагогічної освіти доцільно враховувати спрямованість його інтересів, ціннісних орієнтацій на здійснення професійно-педагогічної самореалізації.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Узагальнюючи викладене вище про професійно-педагогічну самореалізацію викладача системи післядипломної педагогічної освіти, зазначимо, що методологічні засади відображаються через концептуальні підходи, кожен з яких несе свою унікальну функцію. Так, системний, синергетичний, культурологічний, компетентнісний, акмеологічний підходи представляють змістовий аспект методології і спрямовані на вивчення істотних та відмінних ознак досліджуваного процесу. У свою чергу інформаційний та діяльнісний підходи визначають практико-орієнтовану тактику дослідження і розкривають особливості практичного здійснення процесу професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної педагогічної освіти.

Необхідно зазначити, що презентовані нами підходи не обмежують сферу виявлення методологічних підстав професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної педагогічної освіти. Представляється можливим розгляд також аксіологічного, гуманістичного, кар'єрозорієнтованого та інших підходів з метою виявлення найбільш ефективних щодо досліджуваного нами явища.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1.Єрмаков І. Компетентнісний потенціал педагогіки життєтворчості / І. Єрмаков // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2009. – № 6. – С. 22−25.

2.Зашкільняк Л. Теорія інформації і історія: нова методологія чи ще один метод? / Л. Зашкільняк // Філософські пошуки. − 1997. – Вип. 1–2. − С. 101–106.

3.Канигін Ю. Когнітивний поворот / Ю. Канигін // Філософська і соціологічна думка. − 1993. − № 11/12. − С. 31–45.

4.Королев Ф. Ф. Системный поход и возможность его применения в психолого-педагогических исследованиях / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103 – 115.

5.Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие; под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. − М.: Смысл: Кн. дом Ун-т, 2005. – 509 с.

6.Ніколаєску І. О. Організаційно-змістова модель професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій / І. О. Ніколаєску // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. – 2015. − № 9. – С. 147−153.

7.Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфлікт: монография / А. Н. Поддьяков. – Москва : б.и., 2000. – 266 с.

8.Рижко Л. В. Науковий простір: проблеми формування та трансформації (філософсько-праксеологічний аспект): дис. … д-ра філос. Наук : 09.00.09 / Рижко Лариса Володимирівна. − К., 2006. − 456 с.

REFERENCES

1. Yermakov, I. (2009). *Kompetentnisnyy potentsial pedahohiky zhyttyetvorchosti.* [Competence potential of pedagogy of life-creativity]. Kyiv.

2.Zashkil'nyak, L. (1997). *Teoriya informatsiyi i istoriya: nova metodolohiya chy shche odyn metod?* [Theory of information and history: a new methodology or another method]. Kyiv.

3.Kanyhin, Yu. (1993). *Kohnityvnyy povorot.* [Cognitive turn]. Kyiv.

4.Korolev, F. F. (1970). *Systemnuy pokhod y vozmozhnost' eho prymenenyya v psykholoho-pedahohycheskykh yssledovanyyakh.* [Systemic trip and the possibility of its application in psychological and pedagogical studies]. Moscow.

5.Leont'ev, A. N. (2005). *Lektsyy po obshchey psykholohyy: ucheb. Posobye.* [Lectures on General Psychology]. Moscow.

6.Nikolayesku, I. O. (2015) *Orhanizatsiyno-zmistova model' profesiyno-pedahohichnoyi samorealizatsiyi vykladacha systemy pislyadyplomnoyi osvity zasobamy informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy.* [Organizational-content model of vocational-pedagogical self-realization of the teacher of the system of postgraduate education by means of information and communication technologies]. Dnipropetrovs'k

7.Podd'yakov, A. N. (2000). *Yssledovatel'skoe povedenye: stratehyy poznanyya, pomoshch', protyvodeystvye, konflikt: monohrafyya.* [Research behavior: cognitive strategies, help, opposition, conflict: monograph]. Moscow.

8.Ryzhko, L. V. (2006). *Naukovyy prostir: problemy formuvannya ta transformatsiyi. (filosofs'ko-prakseolohichnyy aspekt).* [Scientific space: problems of formation and transformation]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

НІКОЛАЄСКУ Інна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: післядипломна педагогічна освіта, самореалізація науково-педагогічних працівників, інформаційно-комунікаційні технології.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

NIKOLAESKU Inna Aleksandrovna – Doctoral student in the Higher School of Pedagogy and Educational Management of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky, Ph.D., assistant professor pre-school education Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky.

Circle of recearch interests: postgraduate pedagogical education, self-realization of scientific and pedagogical workers, information and communication technologies.

Дата надходження рукопису 12. 09. 2017 р.

УДК 796.011.3:612.172-057.875 (045)

ПРИЙМАК Сергій Георгійович –
кандидат наук з фізичного виховання та спорту,
доцент, доцент кафедри біологічних
основ фізичного виховання, здоров'я та спорту
Національного університеТу
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
e-mail: Spriimak1972@gmail.com

СПЕЦІАЛЬНА ФІЗИЧНА ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ СТУДЕНТІВ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ В ГРУПІ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ З БОКСУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Професійна готовність майбутнього фахівця фізичного виховання забезпечується відповідними якостями, поєднуючи оволодіння відповідною системою знань, умінь, навичок, потреб, мотивів і здібностей [3]. З огляду на це, спортивно-педагогічна діяльність розглядається як інтегруючий напрямок підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

Спортивно-педагогічне удосконалення (СПУ) як і спортивне тренування фізичне виховання та фізичну культура можна розглядати як складнокоординовану динамічну систему, в якій керуючою системою є викладач/вчитель/тренер, а керованою – студент/ спортсмен/ учень, що, цілком зрозуміло, обумовлює похідні параметри для раціонального керування самою діяльністю. При цьому, під керуванням розглядається процес переходу складної динамічної системи з одного стану в інший під впливом на його похідні, головним завданням якого є організація системи і адаптація її до визначеного стану через добір найбільш ефективних дієвих засобів і методів [1].

Раціоналізація ефективності керування процесом спортивно-педагогічного удосконалення в умовах спеціалізованого навчального закладу, зокрема факультету / інституту фізичного виховання, який забезпечує підготовку фахівців педагогічних спеціальностей, можлива за умов об'єктивної оцінки всіх аспектів функціонального стану систем організму студентів як в базальних умовах так і під дією відповідних чинників, розробка моделей перспективного стану, програми педагогічного впливу і гіпотетичних змін, що можуть виникнути внаслідок застосування на розглянуті компоненти [2; 6; 8; 10].

Виходячи з цього, метою керування освітнім процесом спортивно-педагогічного удосконалення студентів в навчальних закладах різного профілю та рівня акредитації є підвищення загальної та спеціальної фізичної працездатності, необхідної для успішної реалізації можливостей організму студента для досягнення коротко- та довготермінового запланованого результату.

Це обумовлює розробку індивідуальних моделей спеціальної підготовленості, специфічної для окремого виду спортивно-педагогічної діяльності, є визначаючою умовою для корекції їх підготовки що, в перспективі, дозволить оптимізувати процес керування підготовки студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Успішне впровадження та реалізація комплексних завдань, які повинні вирішуватись в освітньому процесі можливе, виключно, на основі оптимізації процесу спортивно-педагогічного удосконалення, що передбачає визначення засобів та методів, які забезпечують ефективний вплив на фактори, що обумовлюють спеціальну підготовку студента-боксера, зокрема на механізми енергозабезпечення роботи, які складають основу спеціальної фізичної працездатності.

Дослідження, спрямовані на вивчення механізмів забезпечення діяльності у боксі вказують на те, що всі навантаження, в залежності від характеру і спрямованості зміни гомеостазису розділяють на наступні групи:

1. Вправи, потужність яких не перевищує порогу анаеробного обміну. Ці навантаження, повністю забезпечуються аеробних процесів.

© Приймак С. Г., 2017

2. Вправи змішаної аеробно-анаеробної спрямованості, які, в свою чергу, диференціюються на підгрупи:

а) субкритичні, які не перевищують критичної потужності. Вправи цієї зони забезпечуються енергією, в переважній більшості, за рахунок аеробних процесів з певною реалізацією анаеробних. Збільшення потужності роботи в межах цієї зони супроводжується посиленням як аеробних, так і анаеробних процесів;

б) надкритичні, потужність яких перевищує критичну. Вправи супроводжуються максимальним посиленням аеробного обміну при значній участі гліколізу. Будь-яке посилення потужності в цій зоні забезпечується енергією виключно за рахунок анаеробного гліколізу. У деяких найбільш інтенсивних вправах (через їх короткочасність) аеробні процеси не встигають досягти максимального рівня.

3. Вправи максимальної анаеробної потужності, які виконуються з максимальною інтенсивністю і викликають втому через 15–30 с після початку роботи [4; 8].

Результатом взаємообумовленості і поєднання даних чинників є відокремлення двох загальних фізичних якостей студента-боксера – швидкісно-силові і витривалість, рівень сформованості і особливості поєднання яких, у свою чергу, визначає досягнення в спортивно-педагогічній діяльності.

Мета статті – визначення спеціальної фізичної працездатності студентів чоловічої статі, що займаються в групі СПУ з боксу, при виконанні дозованих фізичних навантажень різної потужності.

Виклад основного матеріалу дослідження. В дослідженнях брали участь 27 осіб чоловічої статі у віці 19–21 років, що відвідують секцію зі спортивно-педагогічного удосконалення з боксу, яка діє на базі факультету фізичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, і входять до основного складу збірної команди Чернігівської області, з яких – 2 майстри спорту Міжнародного класу, 12 майстрів спорту і кандидатів у майстри спорту України, 13 спортсменів масових розрядів. Дослідження проведені упродовж квітня-травня 2013 року на базі лабораторії психофізіології м'язової діяльності Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Рівень спеціальної працездатності визначався нами при виконанні дозованих фізичних навантажень, які відображають анаеробний алактатний (креатинфосфатний), анаеробний лактатний (гліколітичний) та аеробний механізми ресинтезу АТФ, сутність яких полягала у виконанні ударів по грушi ударного ергометра «Спудерг» у відповідному режимі роботи. З метою максимального наближення до умов змагальної діяльності та оптимальної реалізації індивідуальних можливостей студентів-боксерів надавалась інструкція щодо темпу роботи та сили ударів при виконанні різновидів проби. Так, при визначенні алактатної спеціальної працездатності досліджуємий повинен виконувати максимальну кількість ударів з максимальним зусиллям на протязі 10 с; гліколітичної – при виконанні ударів з частотою та зусиллям що відповідає 75–85 % від максимального на протязі 45 с; аеробна – виконання ударів з частотою та зусиллям, що складає 50% від максимуму на протязі 180 с. Безпосередньо перед проведенням проби проводилась розминка, тривалість якої залежала від індивідуальних особливостей студента, яка не перевищувала 10 хв. Метою розминки була підготовка систем організму досліджуємого до виконання певної роботи та запобігання травматизму і перенапруження серцево-судинної системи в період реалізації того або іншого виду навантаження.

Досліджуємий починав та закінчував виконання тесту за звуковим сигналом дослідника, темп роботи та сила ударів була максимально однорідною протягом виконання проби. Критеріями об'єму виконаної роботи були показники кількості ударів, відносний тоннаж, розрахований у відповідності до маси тіла досліджуємого (загальний тоннаж за певний час роботи × маса тіла$^{-1}$), середня відносна сила правої та лівої руки (загальний тоннаж за певний час роботи × маса тіла$^{-1}$ × кількість ударів$^{-1}$), потужність роботи в тесті за 1 с на 1 кг ваги спортсмена (W_{10}, кГ·с$^{-1}$; W_{45}, кГ·с$^{-1}$; W_{180}, кГ·с$^{-1}$) при виконанні відповідного виду роботи [11].

Тестування проводилося після дня відпочинку при стандартизованому режимі харчування і питного режиму. Студенти були ознайомлені про зміст тестів і дали згоду на їх проведення. При проведенні комплексних обстежень дотримувалися законодавства України про охорону здоров'я та Гельсінської декларації 2000 р., директиви Європейського товариства 86/609 щодо участі людей в медико-біологічних та спортивно-педагогічних дослідженнях.

Статистичну обробку фактичного матеріалу здійснювали за допомогою програми Microsoft Office Excel [5]. Для кількісних вимірів розраховувалися такі статистичні характеристики, як середнє арифметичне (M), стандартна помилка вибіркового середнього (m). З урахуванням наближення вибірок до закону нормального розподілу для оцінки достовірності відмінностей у рівні прояву

ознаки використовували t-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок та U-критерій Манна-Уітні (рівень статистичної значущості $\alpha = 0,05$).

Так, при виконанні різнопланових навантажень, що відрізняються часом та інтенсивності відбувається поступове зменшення частоти нанесення ударів при збільшенні відносної сили одиночних ударів, розрахованих до маси тіла студента (табл. 1). Дана закономірність відображає характер виконання роботи та її енергетичне забезпечення: максимальна робота виконується в креатинфосфатному (алактатному) режимі енергозабезпечення, субмаксимальна (лактатна) – в гліколітичному, аеробна – при активному задіяні кисню при ліпідному обміні. При цьому, об'єм виконаної роботи напряму залежить від вагової категорії та груп студентів-боксерів які диференціюються за підгрупами «легковаговиків» та «важковаговиків». Зокрема, при відносно однаковій кількості нанесених ударів при виконанні максимальної роботи (44,94-48,96) спостерігається поступовий її спад в залежності від навантаження при збільшенні сили ударів (табл. 1). Відмінним є динаміка змін інтенсивності та сили ударів при збільшенні і тривалості в залежності від вагової категорії, а саме: «легковаговики» виконують значно більший об'єм роботи (на 18,87-49,50%) на відміну від «важковаговиків».

Дана закономірність простежується як за частотою так і тоннажем та силою, розрахованих у відповідності до маси тіла. Так, якщо у «легковаговиків» кількість нанесених ударів становить 44,94; 152,91; 470,52 за 10, 45, 180 с відповідно, то у «важковаговиків» - 48,96; 128,63; 233,54. Відносний тоннаж (на 1 кг маси тіла) виконаної роботи відповідно більший у студентів легких вагових категорій і відрізняється на 18,87–49,60% (табл. 1).

При цьому, якщо у «важковаговиків» відносна сила одиночного удару знаходиться у достатньо вузькому діапазоні змін (0,67-0,81 ум. од.), тоді як у «легковаговиків» поступово знижується в залежності від інтенсивності роботи (1,05; 0,94; 0,74 ум. од. за 10, 45, 180 с відповідно). Звертає на себе факт достатньо однорідної сили одиночного удару при здійсненні креатинфосфатної і гліколітичної роботи і її різкий спад при виконанні аеробної на 21,3% і 17,3% у «легковаговиків» та «важковаговиків» відповідно. При цьому, аеробні навантаження виконуються з відносно однаковим зусиллям (1,05-0,94; 0,79-0,81 ум. од.) (табл. 1).

Таблиця 1.

Спеціальна фізична працездатність студентів, що відвідують групу спортивно-педагогічного удосконалення з боксу

Робота	Показник	Δ, %	Вагова категорія							
			«Легковаговики»				«Важковаговики»			
			M	46-56 кг	60-64 кг	64-69 кг	69-75 кг	75-81 кг	81-91 кг	M
Алактатна робота	Відносний тоннаж, ум. од.	22,34	47,15	**44,48** *±0,31*	**45,73** *±0,64*	**51,24** *±0,74*	**45,69** *±0,68*	**35,13** *±0,54*	**34,81** *±0,32*	38,54
	Відносна сила удару, кг	33,27	1,049	**1,059** *±0,091*	**1,035** *±0,061*	**1,053** *±0,080*	**0,954** *±0,034*	**0,817** *±0,028*	**0,622** *±0,022*	0,787
	Кількість ударів	-8,21	44,94	**42,00** *±3,00*	**44,17** *±2,11*	**48,67** *±2,44*	**47,88** *±3,16*	**43,00** *±1,00*	**56,00** *±0,89*	48,96
	Кількість ударів × c^{-1}	-8,21	4,494	**4,200** *±0,021*	**4,417** *±0,068*	**4,867** *±0,034*	**4,788** *±0,036*	**4,300** *±0,064*	**5,600** *±0,054*	4,896
	$W_{10\ c}$, кГ·c^{-1}	30,75	4,71	**4,40** *±0,17*	**4,57** *±0,73*	**5,16** *±0,11*	**4,67** *±0,49*	**3,51** *±0,23*	**2,63** *±0,88*	3,60
Гліколітична робота	Відносний тоннаж, ум. од.	18,87	152,91	**142,97** *±1,68*	**154,03** *±1,02*	**161,72** *±2,22*	**147,11** *±1,64*	**129,99** *±1,58*	**108,80** *±1,33*	128,63
	Відносна сила удару, кг	15,20	0,942	**0,972** *±0,041*	**0,966** *±0,054*	**0,897** *±0,055*	**0,874** *±0,036*	**0,869** *±0,033*	**0,706** *±0,028*	0,818
	Кількість ударів	3,19	162,31	**147,11** *±2,88*	**159,50** *±7,83*	**180,33** *±2,56*	**168,38** *±6,38*	**149,50** *±3,50*	**154,00** *±23,10*	157,29
	Кількість ударів × c^{-1}	3,19	3,607	**3,269** *±0,061*	**3,544** *±0,036*	**4,007** *±0,065*	**3,742** *±0,054*	**3,322** *±0,055*	**3,422** *±0,056*	3,495
	$W_{45\ c}$, кГ·c^{-1}	25,41	15,25	**14,03** *±1,10*	**15,41** *±1,08*	**16,29** *±1,96*	**15,28** *±2,57*	**12,99** *±1,74*	**8,21** *±1,74*	12,16
Аеробна робота	Відносний тоннаж, ум. од.	49,50	349,14	**354,68** *±6,02*	**283,78** *±5,09*	**408,95** *±5,66*	**290,44** *±3,28*	**189,66** *±4,68*	**220,53** *±2,32*	233,54
	Відносна сила удару, кг	7,73	0,742	**0,847** *±0,023*	**0,660** *±0,035*	**0,726** *±0,066*	**0,895** *±0,078*	**0,581** *±0,065*	**0,603** *±0,038*	0,689
	Кількість ударів	38,77	470,52	**418,56** *±4,19*	**430,00** *±8,67*	**563,00** *±11,67*	**324,67** *±5,00*	**326,50** *±6,50*	**366,00** *±3,68*	339,06
	Кількість ударів × c^{-1}	38,77	2,614	**2,325** *±0,091*	**2,389** *±0,088*	**3,128** *±0,035*	**1,804** *±0,067*	**1,814** *±0,038*	**2,033** *±0,022*	1,884
	$W_{180\ c}$, кГ·c^{-1}	90,68	34,90	**35,14** *±1,12*	**28,40** *±2,48*	**41,16** *±1,10*	**19,31** *±1,03*	**18,96** *±1,51*	**16,64** *±1,55*	18,30
Час між ударами	$t_{сер10}$, мс	6,93	295,90	**300,00** *±5,88*	**317,02** *±6,49*	**270,67** *±4,15*	**310,22** *±10,38*	**280,04** *±2,71*	**239,90** *±7,18*	276,72

	$t_{сер45}$, мс	-6,95	360,81	**410,00** *±10,78*	**362,70** *±6,10*	**309,73** *±9,05*	**403,29** *±13,20*	**404,74** *±10,10*	**355,20** *±8,13*	387,74
	$t_{сер180}$, мс	-20,87	492,46	**549,15** *±6,19*	**511,60** *±8,78*	**416,62** *±10,32*	**625,18** *±4,00*	**643,69** *±9,53*	**598,10** *±6,54*	622,32

Відповідні закономірності виконання проби спостерігаються і за частотою нанесення ударів, а саме: при виконанні алактатної та гліколітичної роботи у «легковаговиків» та «важковаговиків» кількість ударів за 1 с відносно однакова (4,49-3,6 та 4,8-3,5 відповідно) на відміну від аеробної роботи при здійсненні якої частота у «легковаговиків» більша на 36,9%, що і підтверджує наше припущення щодо відповідної стратегії у «важковаговиків», які досягають успіху за рахунок нанесення фінального цілеспрямованого удару скориставшись помилкою супротивника та пропустивши удар в незахищену ділянку тіла. Дане ствердження підтверджує і відносна сила одиночного удару, що виконується з різних положень (прямий, знизу, збоку), а саме: у «важковаговиків» даний показник перевищує аналогічні у боксерів легких категорій на 3,58-12,6% (табл. 2).

Подібний висновок роблять і науковці, що вивчали взаємозв'язок манери ведення бою з особливостями змагальної діяльності спортсменів-боксерів у відповідності до вагової категорії («легковаговики», «середньоваговики», «важковаговики») [7, с. 11]. Так, найбільша кількість відмінностей зафіксовано між спортсменами легких та важких категорій. Перші домінують за кількістю ударів та їх серій, захистів, часом перебування на середній дистанції, поступаючись, при цьому, за ефективністю атакуючих ударів, кількості ударів на дальній дистанції, силі одиночних ударів [7, с. 11].

При цьому, найбільші відмінності спостерігаються за ударом збоку лівою рукою, який є достатньо складним для захисту та ефективним для атаки що реалізується в ближньому бою у найуразливіше місце супротивника – голову [4]. Очевидно, дана закономірність може бути детермінованою домінуючим стилем ведення поєдинку, притаманного для «важковаговиків», або/та генетично обумовленими чинникам, зокрема темпераментальними особливостями особистості. Дана передумова може свідчити про системний професійний відбір, який дозволяє диференціювати боксерів різних вагових категорій у відповідності до властивостей нервової системи. Подібне припущення підтверджується можливістю «важковаговиків» реалізовувати серії ударів зі значною частотою та зусиллям за максимально короткий час, а саме: при виконанні алактатної роботи боксери важких категорій наносять більшу кількість ударів, що свідчить про відносно вищу здатність до генерації збудження у корі головного мозку яка є детермінантою темпераменту, що, у свою чергу обумовлює генетичну складову готовності до реалізації діяльності студентами-боксерами (табл. 1).

Подібна закономірність підтверджує стратегію ведення поєдинку «важковаговиків», а саме: двобій триває у відносно невисокому темпі, досягнення перемоги відбувається за рахунок серії ударів у незахищені зони супротивника в алактатному та гліколітичному режимах роботи. Для «легковаговиків» притаманним є ведення поєдинку у швидкому темпі, виснажуючи супротивника за рахунок здійснення ударних прийомів помірної сили, що і забезпечую відповідний результат двобою. На даний факт вказує і реєстрація латентного періоду простої акустико-моторної реакції, визначеної при виконанні прямого удару правою/лівою рукою з максимальною силою (сигнал-удар) та час між ударами при виконанні алактатної роботи (табл. 3).

Так, при однаковій відносній силі удару «важковаговики» мають більший час ЛПАМР, на відміну від боксерів легких категорій, які швидше реалізують ударний рух по хронодинамометру. І, навпаки, серії ударів, наносять з високою щільність про що вказує час між ударами при реалізації креатинфосфатної роботи, що вказує на їх здатність швидких атак з високою інтенсивністю атакуючих дій.

Дана передумова вказує на те, що для «легковаговиків» притаманним є атакуючий характер дій, який вимагає швидких рухів у відповідь на подразники різної модальності при, відносно, недосконалому захисті від ударів. «Важковаговики» ж активні атакуючи дії проводять не так часто, реалізуючі потенціал удару при активних захисних діях. Фінальні зусилля, як вказувалось раніше, виконується з активного захисту, що і обумовлює перемогу у двобої.

Очевидно подібний «план» дій боксерів різних вагових категорій обумовлений темпераментальними особливостями нервової системи (сила, рухливість, лабільність та врівноваженість), яка забезпечує реалізацію діяльності у відповідності до можливостей організму.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. При виконанні різнопланових навантажень, що відрізняються часом та інтенсивністю, у студентів-боксерів всіх вагових категорій відбувається поступове зменшення частоти нанесення ударів при збільшення відносної сили одиночних ударів,

розрахованих до маси тіла студента. Об'єм виконаної роботи напряму залежить від вагової категорії та груп студентів-боксерів. Зокрема, при відносно однаковій кількості нанесених ударів спостерігається поступовий її спад в залежності від навантаження на тлі збільшенні сили ударів. Відмінним є динаміка змін інтенсивності та сили ударів при збільшенні і тривалості в залежності від вагової категорії, а саме: «легковаговики» виконують значно більший об'єм роботи на відміну від «важковаговиків». При виконанні алактатної та гліколітичної роботи у «легковаговиків» та «важковаговиків» кількість ударів за 1 с відносно однакова на відміну від аеробної роботи при здійсненні якої частота у «легковаговиків» більша на 36,9%, що вказує на відповідну стратегії у «важковаговиків», які досягають успіху за рахунок нанесення фінального цілеспрямованого удару скориставшись помилкою супротивника та пропустивши удар в незахищену ділянку тіла. Для «легковаговиків» притаманним є атакуючий характер дій, який вимагає швидких рухів у відповідь на подразники різної модальності при, відносно, недосконалому захисті від ударів. «Важковаговики» ж активні атакуючи дії проводять не так часто, реалізуючі потенціал удару при активних захисних діях. Фінальні зусилля, виконується з активного захисту, що і обумовлює перемогу у двобої. Найбільші відмінності за відносною силою одиночного удару спостерігаються за боковим лівою рукою, який є достатньо складним для захисту та ефективним для атаки що реалізується в ближньому бою у найвразливіше місце супротивника – голову. Очевидно, дана закономірність може бути детермінованою домінуючим стилем ведення поєдинку, притаманного для «важковаговиків», або/та генетично обумовленими чинникам. Подібне припущення підтверджується можливістю «важковаговиків» реалізовувати серії ударів зі значною частотою та зусиллям за максимально короткий час, що свідчить про відносно вищу здатність до генерації збудження у корі головного мозку яка є детермінантою темпераменту, що, у свою чергу обумовлює генетичну складову готовності до реалізації діяльності студентами-боксерами. Перспективи подальших наукових розвідок напряму спрямовані на визначення функціонального стану кардіогемодинаміки та вегетативної регуляції серцевого ритму студентів чоловічої статі, що займаються в групі СПУ з боксу в залежності від темпераментальних особливостей особистості.

Таблиця 2.

Сила одиночного удару у студентів, що відвідують групу спортивно-педагогічного удосконалення з боксу

Вид удару	**Показник**	**Δ, %**	**Вагова категорія**							
			«Легковаговики»				**«Важковаговики»**			
			M	**46-56 кг**	**60-64 кг**	**64-69 кг**	**69-75 кг**	**75-81 кг**	**81-91 кг**	M
Прямий	Абсолютна сила правої руки, кг	-23,66	120,48	**116,93** *±2,80*	**114,69** *±1,79*	**129,83** *±3,22*	**172,99** *±4,82*	**147,74** *±2,94*	**152,70** *±1,30*	157,81
	Відносна сила правої руки, ум. од.	-4,35	1,98	**2,17** *±0,06*	**1,85** *±0,08*	**1,94** *±0,03*	**2,44** *±0,01*	**1,92** *±0,06*	**1,83** *±0,07*	2,07
	Абсолютна сила лівої руки, кг	-13,53	98,00	**93,85** *±2,90*	**101,57** *±2,50*	**98,58** *±6,06*	**121,08** *±2,00*	**113,63** *±1,38*	**105,33** *±1,93*	113,34
	Відносна сила лівої руки, ум. од.	8,78	1,61	**1,74** *±0,06*	**1,64** *±0,04*	**1,47** *±0,06*	**1,71** *±0,04*	**1,48** *±0,03*	**1,26** *±0,07*	1,48
Збоку	Абсолютна сила правої руки, кг	-18,49	129,26	**121,32** *±2,11*	**121,12** *±3,82*	**145,32** *±3,43*	**161,12** *±1,82*	**171,75** *±3,75*	**142,92** *±3,42*	158,59
	Відносна сила правої руки, ум. од.	1,92	2,12	**2,25** *±0,06*	**1,95** *±0,08*	**2,17** *±0,07*	**2,28** *±0,03*	**2,24** *±0,04*	**1,71** *±0,09*	2,08
	Абсолютна сила лівої руки, кг	-20,64	111,23	**106,42** *±1,62*	**114,35** *±4,88*	**112,92** *±6,16*	**149,14** *±7,52*	**154,25** *±2,75*	**117,05** *±1,55*	140,15
	Відносна сила лівої руки, ум. од.	-0,54	1,83	**1,97** *±0,03*	**1,84** *±0,05*	**1,68** *±0,03*	**2,11** *±0,06*	**2,01** *±0,06*	**1,40** *±0,05*	1,84
Знизу	Абсолютна сила правої руки, кг	-13,30	102,03	**94,20** *±1,46*	**105,36** *±5,89*	**106,53** *±2,02*	**129,22** *±1,57*	**124,75** *±1,75*	**99,09** *±4,42*	117,68
	Відносна сила правої руки, ум. од.	8,39	1,68	**1,74** *±0,08*	**1,70** *±0,06*	**1,59** *±0,04*	**1,83** *±0,06*	**1,63** *±0,05*	**1,19** *±0,06*	1,55
	Абсолютна сила лівої руки, кг	-14,88	98,61	**88,52** *±3,09*	**104,64** *±2,56*	**102,66** *±1,58*	**131,12** *±2,60*	**122,42** *±2,59*	**94,00** *±2,00*	115,85
	Відносна сила лівої руки, ум. од.	6,58	1,62	**1,64** *±0,08*	**1,69** *±0,06*	**1,53** *±0,07*	**1,85** *±0,06*	**1,59** *±0,04*	**1,13** *±0,06*	1,52

Таблиця 4.

Латентний період простої акустико-моторної реакції та сила удару у студентів, що відвідують групу спортивно-педагогічного удосконалення з боксу при здійсненні прямого удару по груші хронодинамометрау «Спудерг»

Рука	Показник	Δ, %	Вагова категорія						
			«Легковаговики»				«Важковаговики»		
			М	46-56 кг	60-64 кг	64-69 кг	69-75 кг	75-81 кг	81-91 кг	М
Права	Абсолютна сила правої руки, кг	-19,29	87,22	**83,52** *±1,44*	**80,03** *±3,99*	**98,12** *±3,29*	**122,01** *±2,73*	**96,19** *±4,48*	**106,00** *±3,21*	108,07
	Відносна сила правої руки, ум. од.	1,18	1,43	**1,55** *±0,01*	**1,29** *±0,05*	**1,46** *±0,06*	**1,72** *±0,07*	**1,25** *±0,09*	**1,27** *±0,07*	1,41
	ЛП АМР $_{пр}$, мс	-4,62	360,73	**342,63** *±5,80*	**338,23** *±4,28*	**401,34** *±7,67*	**301,08** *±2,14*	**408,74** *±13,40*	**424,80** *±2,35*	378,20
Ліва	Абсолютна сила лівої руки, кг	-8,80	71,68	**66,07** *±1,96*	**79,91** *±1,10*	**69,07** *±6,93*	**90,72** *±4,73*	**69,09** *±0,59*	**76,00** *±3,00*	78,60
	Відносна сила лівої руки, ум. од.	14,56	1,18	**1,22** *±0,02*	**1,29** *±0,04*	**1,03** *±0,06*	**1,28** *±0,05*	**0,90** *±0,06*	**0,91** *±0,07*	1,03
	ЛП АМР$_{лів}$, мс	-1,22	321,61	**327,43** *±3,65*	**323,03** *±6,20*	**314,37** *±8,80*	**281,37** *±8,88*	**352,67** *±2,34*	**342,67** *±4,23*	325,57

Пояснення умовних позначень: ЛП АМР, мс - латентний період простої акустико-моторної реакції правої (ЛП АМР $_{пр}$), лівої (ЛП МР$_{лів}$) руки

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Берг А. И. Проблемы управления и кибернетика / А. И. Берг // Философские проблемы кибернетики. М.: Соцэкгиз, 1961. – 392 с.

2. Босенко А. Контроль адаптаційних можливостей школярів на заняттях з футболу у процесі фізичного виховання / Анатолій Босенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – № 4 (68). – С. 35–48.

3. Данилко М. Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури: Автореф. дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / М. Т. Данилко; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2000. – 19 с.

4. Киселев В. А. Совершенствование спортивной подготовки высококвалифицированных боксеров / В. А. Кисе-лев. – М.: Физическая культура, 2006. – 127 с.

5. Минько А. А. Статистический анализ в MS Excel / А. А. Минько. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. – 448 с.

6. Носко М. О. Особливості проведення тренувального процесу при заняттях зі студентами у групах спортивного удосконалення: [спортивні ігри] / М. О. Носко, О. О. Данілов, В. М. Маслов // Фізичне виховання і спорт у вищих навчальних закладах при організації кредитно-модульної технології: підруч. для каф. фіз. вихов. та спорту ВНЗ. – К., 2011. – С. 115–134.

7. Овакян М. А. Управление процессом подготовки высококвалифицированных боксеров в связи с особенностями взаимосвязи тренировочной и соревновательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика физ. воспитания и спортивной тренировки (включая методику лечебной физкультуры)» / М. А. Овакян; ВНИИФК. – М., 1983. – 23 с.

8. Приймак С. Г. Спеціальна фізична працездатність студентів, що спеціалізуються у боксі, в залежності від темпераментальних особливостей особистості / С. Г. Приймак // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Вип. 143. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – Чернігів: ЧНПУ, 2017. – № 143. – С. 81–85.

9. Репников П. Н. Об оценке работоспособности боксера / П. Н. Репников // Бокс. Ежегодник. – М.: ФиС, 1984. – С. 38–40.

10. Романенко В. Психофизиологический статус студенток / В. Романенко. – Донецк; Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 192 с.

11. Савчин М. П. Тренованість боксера та її діагностика / М. П. Савчин. –К.: Нора-прінт, 2003. – 218 с.

REFERENCES

1. Berg, A. Y. (1961). *Problemyi upravleniya i kibernetika.* [Problems of management and cybernetics]. Moscow.

2. Bosenko, A. (2017). *Kontrol' adaptatsiynykh mozhlyvostey shkolyariv na zanyattyakh z futbolu u protsesi fizychnoho vykhovannya.* [Monitoring of schoolchildren's adaptive abilities at the football lessons in the process of physical training]. Sumy.

3. Danilko, M. T. (2000). *Formuvannia hotovnosti do profesiinoi diialnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury*. [Formation of readiness for future professional teachers of physical culture]. Lutsk.

4. Kyselev, V. A. (2006). *Sovershenstvovanye sportyvnoy podhotovky visokokvalyfytsyrovannikh bokserov: uchebnoe posobye.* [Improvement of sports training of highly qualified boxers]. Moscow.

5. Min'ko, A. A. (2004). *Statystycheskyy analyz*

v MS Excel. [Statistical analysis in MS Excel]. Moscow.

6. Nosko, M. O., Danilov, O. O., Maslov, V. M. (2011). *Osoblyvosti provedennya trenuval'noho protsesu pry zanyattyakh zi studentamy u hrupakh sportyvnoho udoskonalennya: (sportyvni ihry).* [Features of conducting a training process during classes with students in sports improvement groups: [sports games]. Kyiv.

7. Ovakyan, M. A. (1983). *Upravlenie protsessom podgotovki vyisokokvalifitsirovannyih bokserov v svyazi s osobennostyami vzaimosvyazi trenirovochnoy i sorevnovatelnoy deyatelnosti.* [Management of the process of preparation of highly skilled boxers in connection with the peculiarities of the interrelation of training and competition activities]. Moscow.

8. Priymak, S. G. (2017). *Spetsialna fizychna pratsezdatnist studentiv, shcho spetsializuiutsia u boksi, v zalezhnosti vid temperamentalnykh osoblyvostei osobystosti.* [Special physical performance of students specializing in boxing depending on temperamental personality traits]. Chernigiv.

9. Repnikov, P. N. (1984). *Ob otsenke rabotosposobnosti boksera.* [On the assessment of the fitness of the boxer]. Boxing Yearbook.

10. Romanenko, V. (2013). *Psykhofyzyolohycheskyy status studentok.* [Psychophysiological status of girl students]. LAP LAMBERT Academic Publishing.

11. Savchyn, M. P. (2003). *Trenovanist boksera ta yii diahnostyka.* [Training of the boxer and its diagnostics]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПРИЙМАК Сергій Георгійович – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри біологічних основ фізичного виховання, здоров'я та спорту Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури, психофізіологія м'язової діяльності, фізіологія спорту.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PRIYMAK Serhij Georgijovisch м PhD in Physical Education and Sport, Associate Professor of the Department of Biological Basis of Physical Education, Health and Sport National University «Chernihiv Collegium» named after T. G Shevchenko.

Circle of research interests: professional training of the future teacher of physical culture, psychophysiology of muscular activity, physiology of sports.

Дата надходження рукопису 14. 09. 2017 р.

UDC: 811

SYVAK Olena Borysivna –
Candidate of economic sciences,
teacher of English of the Department of Foreign Languages
Zhytomyr State Technological University
e-mail: olena_syvak@ukr.net

SPEAKING SKILLS ACQUISITION IN «ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: ACCOUNTING» COURSE

Formulation and justification of the relevance of the problem. As English continues to dominate in business, accounting, education, law, engineering, IT technology, medicine, media, and research, the demand for English for Specific Purposes (ESP) is rapidly growing to fulfil students' professional needs. Achieving a high level of foreign language is not possible without basic language training in high school. Foreign language today is not just part of the culture of a nation, but it is the key to success in the future career of students. One of the foundations of business is accounting as it allows organizations to view and analyze the past, allowing them to make sound decisions in the future. Good communication skills in English are vital for our graduates, especially for accountants.

Analysis of recent research and publications. The concept of ESP arose in response to the need for improved communication between the developed and the developing countries of the world. As ESP course has always been based on learners needs focusing on special subjects, the students should acquire the variety of skills they will be able to apply in their professional environment. Out of this focus on specific need it is preferable to analyze what specific skills the learners need to attain in any given situation.

Speaking is one of the four language skills that plays the critical role not only in communication, but also in the acquisition of language. The importance of speaking in English learning process has never been underestimated.

Speaking is the most often used skill outside

© Сівак О. Б., 2017

(Rivers W.M., 1981) as well as inside the classroom (Brown H.D., 1994). It is recognized as critical for functioning in an English language context, both by teachers and by learners. It is basic skill, undoubtedly important in a second language acquisition process.

Specific studies and suggestions on speaking process and the factors that affect speaking were given by the number of researches: S. Thornbury (Thornbury S., 2005), K. M. Bailey, L. Savage (Bailey K.M., Savage L., 1994), A. Burns, H. Joyce (Burns A., Joyce H., 1997), R. Carter, M. McCarthy (Carter R., McCarthy M., 1995), C. Lindsay, P. Knight (Lindsay C., Knight P., 2006), J. Harmer (Harmer J., 2007), T. Dudley-Evans, M. Johns (Dudley-Evans T. and Johns M., 1998).

Speaking is one of the most difficult skills language learners have to face. In spite of this, it has traditionally been forced into the background Indeed, one frustration commonly voiced by learners is that they have spent years studying English, but still they cannot speak it. Nevertheless, «speaking in a second or foreign language has often been viewed as the most demanding of the four skills» (Bailey K.M., Savage L., 1994).

Brown H. D. (Brown H.D., 1994) labels speaking as the most challenging skill for students because of the set of features that characterize oral discourse: contractions, vowel reductions and elision; the use of slang and idioms; stress, rhythm and intonation; the need to interact with at least one other speaker.

Furthermore, to know the language doesn't mean to speak this language (Thornbury S., 2005). Speaking is definitely the most complex skill to be acquired by language learners. The reasons are: one must master pronunciation, grammar, vocabulary, register, functions, elements of cohesion and coherence. If we were to give a more formal definition of speaking, a good illustration would be the one suggested by A. L. Chaney, according to whom speaking is «the process of building and sharing meaning through the use of verbal and non-verbal symbols, in a variety of contexts» (Chaney A.L., 1998). This definition is relevant when speaking productions are envisaged in an ESP class, where context and symbols are particularly important. The context refers to the students' particular needs, which require an adjustment of both techniques and materials to be used during the teaching process.

For the students who study Accounting course it is important to develop the ability in English speaking comprehension first of all due to the great variety of specific accounting terms they need to learn to be able to recognize in reading, apply in writing and then, through modeled listening situations, use in speaking process.

The purpose of the article. The objective of this article is to analyze the peculiarities of the course «English For Specific Purposes: Accounting» in higher education institutions as well as suggest the most effective speaking activities useful in speaking skills acquisition for accounting students.

The main material of the study. The globalization of business practices doubled by a reevaluation of the Accounting profession's specific features – with greater emphasis laid on communication and intrapersonal skills has naturally led to a reconfiguration of the role of linguistic preparation in ESP class.

The roles of accountants around the world have been changing over the past decades, and these professionals are slowly learning to embrace the increased responsibilities that their career demands. Many specialists in linguistics and methodology regard speaking as the main criterion by which a person's knowledge of a language may be measured.

Thus, speaking skills are important in accounting field like any other profession. They are the basic requirement to handle a job of accountant effectively and efficiently, because, in addition to performing regular tasks (draft letters, send emails, prepare reports, interpretations and foot notes for management review, perusal and decisions) accounting professionals are also required to coordinate with various parties, such as, debtors, creditors, clients, banks or affiliate companies. Hence, improving speaking skills is very important for accounting professionals as they can open many doors to success including professional development for the employees. Besides, strong speaking skills also enable the professionals to express themselves clearly.

Some people seem to have opinion that they do not need to improve English speaking skills, as the major part of their job involves dealing with numbers. While it is true that accounting entails working with numbers and they must be good at using numbers in number of different ways as required by the profession, they must pay enough attention to the importance of developing speaking skills. It must be noted that accounting also involves looking beyond the numbers, gathering and preparing reliable information for the intended parties.

The ability to speak is now one the top qualities that employers are seeing in their future employees, as a recognition of the importance of good communication skills in a working environment. The increasingly important role played by speaking skills as a factor boosting a candidate's chances of finding a good job is explained by following information.

Knowledge of foreign languages (especially English) is one of the essential criteria which has been taken into consideration for the determination of the professional level of an accountant among

the education, professional experience, professional knowledge, analytical work ability, perception of new knowledge, ability to work with a computer.

The idea of 'successful candidate' has changed so much that employers are currently looking for good communicators who, through their skills, are likely to boost the profit of the company. Among the situations requiring communication skills in an Accounting profession, the most notable would be the discussion, the oral presentation, the participation in meetings, in negotiations, the instructions, the conversation on the phone and other similar communication media.

Accounting students are also required to make proof of their speaking skills in a variety of circumstances. Among these, the most relevant are: the responses during seminars, courses and laboratory works, home projects, presentations, participations in students' conferences, presentation of reports, of practical activities, exams and colloquia, final defenses of their graduation papers. Moreover, one of the most important circumstances when they need to display proficient speaking skills and sufficient practice of oral communication is the job interview.

The main difficulties faced during the ESP: Accounting course are: 1) students' motivation to exercise their speaking skills; 2) selection of the subjects for the speaking activities that reflects students' personal interests and curiosities, thus enhancing their desire to speak; 3) teachers do not have much time to concentrate on this skill.

Thus, speaking must be part of each class. Furthermore, it is very important to combine all basic language skills with speaking during the lesson.

Dialogues and conversations, discussions, speeches and role-plays are the most typical and most often used speaking activities in language classrooms. A selected topic is given to the students through a reading, a listening passage or a videotape and then, in pairs or groups, they discuss the chosen topic in order to come up with a solution. Students will be more involved with and motivated to participate in discussions if they choose the topics that are not too difficult or, on the contrary, too easy for them to speak.

According to H.D. Brown (Brown H. D., 1994); A. Burns, H. Joyce (Burns A., Joyce H., 1997); R. Carter, M. McCarthy, 1995) speaking lessons can follow the usual pattern of preparation, presentation, practice, evaluation, and extension. The teacher can use the «preparation» step to establish a context for the speaking task (where, when, why, and with whom it will occur) and to initiate awareness of the speaking skill to be targeted (asking for clarification, stressing key words, using reduced forms of words). In «presentation», the teacher can provide learners with video clips of small talk in casual situations that furthers learner comprehension and helps them become more attentive observers of language use. «Practice» involves learners in reproducing the targeted structure, usually in a controlled or highly supported manner. «Evaluation» involves directing attention to the skill being examined and asking learners to monitor and assess their own progress. Finally, «extension» consists of activities that ask learners to use the strategy or skill in a different context or authentic communicative situation, or to integrate use of the new skill or strategy with previously acquired ones.

Many English teachers claim that the best way to acquire speaking skills is by interacting. This aim is fulfilled by means of communicative language teaching and collaborative learning. Communicative language teaching is based on real-life situations that require communication. Following this method in ESP classes, there will be opportunities for the students to communicate with their partners in the target language. It is teachers' task to create situations in class where students have real-life communication, activities related to their daily life and meaningful tasks that give them the chance to practice oral language.

In the present study, we will suggest three possible activities involving speaking skill together with the practice of other skills or specific language structures. They are all examples of how speaking may be used in relation with specific language purposes such as the acquisition of specialized accounting vocabulary or of grammar structures in the context of an ESP class.

All of the speaking activities below have been practised in real ESP classes for Accounting students. They are as follows:

1) *«What is it?».* The aims of this activity are to rehearse specific accounting vocabulary; to rehearse functions of accounting objects / processes; to increase students' motivation to speak. During this activity one student goes in front of the class and faces his/her classmates. The teacher gives 5–10 cards to this student with a picture (for lower level students word / phrase may be written on the card) that means some accounting term that students should remember and rehearse and he/she tries to explain what it is not naming it. The student explains the meaning of the words or phrases until other students find out the word or phrase.

Possible words in an Accounting class: an accountant, calculator, money, financial statements, PPE (plant, property and equipment) etc. As a variation, if student's speaking skills are at the low level he/she may give separate words connected with the word on the card until the students guess the word.

2) *Compare and contrast the photos* and say what topics are both photos connected to. How are these pictures similar? How are these pictures different? During this activity students in pairs describe and compare photos. The aims of this activity are: to interact with each other in pairs; to

use accounting vocabulary in context; to describe photos, to use Q/A techniques in a situational context in order to check understanding. During this activity the students are grouped in pairs. Student A and B have a handout containing two photos. Student A describes the content of the photo as clearly as possible, he/she tries to compare and contrast the photos. After student B agrees or disagrees with the student A and adds his/her point of view. If it is difficult for students (low level) to speak without preparation they may have 5–7 minutes to write their description in the copybook.

Possible photos can depict accounting objects (current versus non-current assets, tangible versus intangible assets) or types of accounting (managerial accounting, financial accounting, tax accounting) or users of accounting information (external and internal), etc.

3) *True or false?* The aims of this activity are: to use accurate language hypothesizing with regard to a variety of accounting issues; to express and sustain opinion, to explain points of view and bring counterarguments; to practise expressing modality: present and past possibility and impossibility: may, may have, can't, can't have. For this activity teacher hands out papers with a list of controversial beliefs related to accounting. Students are given some time to read the list and decide whether they consider the statements are true or false. They must also give arguments pro or against each statement and be prepared to defend their opinion in group / class discussion. Possible examples of statements: 1. Accounting is used only in profit-oriented organizations. 2. There is no difference between bookkeeping and accounting. 3. The primary users of managerial, financial, tax accounting information are the same. 4. Accounting field is considered to be challenging and regarding etc.

Depending on the level of the students, various speaking activities can be performed from prepared scripts, created from a set of prompts and expressions or written using and consolidating knowledge gained from instruction or discussion of the speech act. A teacher can select activities from a variety of tasks that are suitable for all students in the accounting class.

These tasks are not sequential. Each can be used independently or they can be integrated with one another, depending on learners' needs.

Teachers should also be careful not to overload a speaking lesson with other new material such as numerous vocabulary or grammatical structures. This can distract learners from the primary speaking goals of the lesson.

Conclusions and prospects for further researches of directions. Nowadays university education has changed, and the Ukrainian universities have been integrated in the European Space, so students will need a second language to succeed their careers.

As the result of our research we have concluded that the main peculiarities of teaching the course ESP: Accounting are as follows: 1) greater emphasis laid on speaking skills has naturally led to a reconfiguration of the role of linguistic preparation in a ESP class; 2) the roles of accountants around the world have been changing over the past decades, thus, speaking skills are important in accounting field like any other profession as well as they are the basic requirement to handle a job of accountant effectively and efficiently; 3) knowledge of foreign languages (especially English) is one of the essential criteria which has been taken into consideration for the determination of the professional level of an accountant. Taking into consideration peculiarities mentioned above teachers have to choose the most effective speaking activities in speaking skills acquisition to enable future accountants to perform their job properly.

By all counts, and with proven results the most effective speaking activities in speaking skills acquisition to enable future accountants to perform their job properly have been suggested. They are as follows:

1) guessing activity *«What is it?».* The aims of this activity are to rehearse specific accounting vocabulary; to rehearse functions of accounting objects / processes; to increase students' motivation to speak.

2) activity that where students should compare and contrast the photos.

3) activity for agreeing and disagreeing «True or false?». Students must give arguments pro or against each statement given by teacher and be prepared to defend their opinion in group or class discussion.

Developing speaking skills in an ESP class is one of the most important tasks faced by the teachers, due to the importance of fluent and accurate spoken production both as a professional goal and in the context of the general language acquisition process. The language teacher's role is that of creating and maintaining motivation by a careful selection of speaking topics and by integrating speaking skills in a wide variety of activities. The combination of oral activities with other aspects of language (skills) will ensure students' consistent exposure to speaking situations, which may be a guarantee of their future professional success.

BIBLIOGRAFIYA

1. Bailey, K.M., Savage, L. (1994). «New ways in teaching speaking». Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

2. Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching (4th ed.). New York: Longman.

3. Burns, A., Joyce, H. (1997). «Focus on speaking». Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.

4. Carter, R., McCarthy, M. (1995). Grammar and spoken language. «Applied Linguistics, 16» (2), 141-158.

5. Chaney, A.L. (1998). Teaching Oral Communication. In: Grandes K-8. Boston: Allyn and Bacon.

6. Cohen, A. (1996). Developing the ability to perform speech acts. Studies in Second Language Acquisition, 18 (2), 253-267.

7. Dudley-Evans, T., St John, M. (1998). Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press.

8. Grognet, A. G. (1997). Integrating employment skills into adult ESL instruction. ERIC Digest. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education.

9. Harmer, J. (2007) The Practice of English Language Teaching. 4th ed. London: Longman.

10. Lewis, M. (Ed.) (1997). New ways in teaching adults. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

11. Lindsay, C. and Knight, P. (2006) Learning and Teaching English. Oxford: OUP.

12. O'Malley, M., Pierce, L.V. (1996). Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers. New York: Addison-Wesley Publishing.

13. Rivers, W.M. (1981). Teaching foreign language skills (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

14. Thornbury, S. (2005). How to teach speaking. Harlow, England: Longman.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СИВАК Олена Борисівна – кандидат економічних наук, викладач кафедри іноземних мов Житомирського державного технологічного університету

Наукові інтереси: методи викладання англійської мови у вищій школі, формування професійної ідентичності бухгалтерів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SYVAK Olena Borysivna – Candidate of Economic Scinces, teacher of Enlish of the Department of Foreign Languages, Zhytomyr State Technological University

Circle of research interests: methods of teaching English in higher school, formation of professional identity of accountants.

Дата надходження рукопису 10. 09. 2017 р.

УДК 378 (410)

ЧИЧУК Антоніна Петрівна –
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
e-mail: Toniabida@ukr.net

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНА ДЕТЕРМІНОВАНІСТЬ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Кілька століть вищу освіту Великої Британії репрезентували університети в Оксфорді та Кембриджі, засновані для навчання еліти. Навчання у місті Оксфорд почалося ще у 1096 році, що робить Оксфордський університет найстарішим університетом англомовного світу. Кембриджський університет у 2009 році відзначив свою 800-ту річницю, ушанувавши пам'ять об'єднання науковців, які вперше зібралися у Кембриджі у 1209 році. Слід зазначити і такі університети: три шотландські – університет Св. Андрія, університет Глазго та Абердинський – були засновані папською буллою у 15-му сторіччі, а четвертий, Единбурзький, був створений за королівською грамотою у 1583 році [1].

Мета статті. Розглянути проблеми підготовки педагогічних кадрів, зокрема початкової школи, та їхній вплив на економіку Великої Британії на різних етапах соціально-економічного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У XIX столітті у Великій Британії відбулося прискорення темпів розвитку освіти, що обумовлено комплексом економічних, соціальних і культурних факторів, зокрема: розвитком промисловості, яка вимагала працівників високої кваліфікації; підвищення рівня добробуту населення, яке б мало можливість платити за навчання дітей; розвитком наук про суспільство і людину, що сформувало базу для створення педагогічної освіти [2].

У зв'язку із зазначеним, під тиском

© Чичук А. П., 2017

суспільних вимог, створених промисловою революцією і, відповідно, новими потребами країни, в країні інтенсивно розвивається вища освіта, яка у Великій Британії була представлена заснованими в цей період такими навчальними закладами для підготовки значної кількості висококваліфікованих фахівців: були даровані королівські грамоти Коледжу Св. Давида, Лампетерському коледжу (який згодом увійшов до Уельського університету), Даремському університету, Королівському коледжу Лондонського університету та Університетському коледжу Лондонського університету. Крім того, пізніше у цьому ж сторіччі були засновані медичні, природничі та інженерні коледжі в головних промислових містах Англії; деякі з них згодом об'єдналися, ставши так званими «червоноцегляними» університетами – Бірмінгемським, Брістольським, Лідським, Ліверпульським, Манчестерським і Шеффілдським [1].

Як випливає із наведеного вище, система освіти Великої Британії розвивалася в зазначений період паралельно економіки країни, потреби якої необхідно було задовольняти.

У другій половині XIX століття у змісті освіти відбулися зміни: скоротився час на вивчення класичних мов, у навчальному плані з'явилося природознавство, посилилися вимоги до викладання математики, рідної мови та сучасних європейських мов. В освіту, навіть до змісту початкової школи були введені предмети практичного спрямування, наприклад, комерційна справа [2].

Отже, в XIX столітті у Великій Британії створюються передумови до здійснення НТР, тіснішим стає взаємозв'язок наукового і технічного прогресу. Система освіти цієї країни розвивається паралельно економіки з метою задоволення її потреб. Технічний прогрес стає сильним стимулом розвитку науки, освіти.

Взагалі, кожний етап розвитку системи освіти має свою специфіку, яка обумовлена особливостями соціально-економічного і культурного розвитку країни. Якщо в період кінця XIX століття – 40-х років XX століття система підвищення кваліфікації вчителів компенсувала недоліки базової педагогічної освіти, то в період 1950–1970-х років відбувається адаптація вчителів відповідно до психолого-педагогічних наук, які розвиваються. Адже на всіх етапах розвитку системи освіти існувало протиріччя між соціально-економічними вимогами до школи і рівнем кваліфікації педагогічних кадрів, їхніми можливостями [3].

Станом на кінець Другої світової війни у Сполученому Королівстві було дев'ять університетів і ряд університетських коледжів; багато студентів цих коледжів отримати ступені Лондонського університету.

Упродовж 1950–1960-х років, оперативно реагуючи на попит з боку зростаючого населення і потреби економіки, технологічність якої постійно збільшувалася, британський уряд почав розширення галузі вищої освіти [1].

Вища освіта країни була елітарною та охоплювала дуже малий відсоток молоді. Однак після Другої світової війни кількість університетів подвоїлася.

Майже століття система вищої освіти у Великобританії мала бінарну структуру, яка характеризується тим, що поряд з університетським сектором існують численні спеціалізовані заклади, в яких навчається значна частина молоді [4].

У період після другої світової війни у Великій Британії відбулося швидке демографічне зростання населення, відбувалося будівництво нових шкіл.

Відповідно до зазначених змін виникла потреба у підготовці додаткової кількості вчителів, зокрема, початкової школи, на зміст і характер якої значний вплив мали соціально-економічні й політичні перетворення у Великій Британії (гостра економічна криза з другої половини 60-х років XX століття у Великій Британії, яка характеризується погіршенням економічного стану в країні, катастрофічним зростанням безробіття, посилення класової боротьби, рухом за повноцінну освіту дітей із народу, боротьбою за демократизацію освіти, скороченням державних коштів на освіту, недостатньою увагою до школи й рівня підготовки вчителів). Все це та науково-технічна революція вимусили уряд посилити увагу до проблем освіти як однієї з найважливіших сфер зміцненням свого ідеологічного впливу й прийняти засоби, спрямовані на підвищення рівня загальноосвітньої підготовки школярів: збільшення терміна обов'язкового навчання до 16 років; розширення охоплення навчаючих, особливо в мережі дошкільних установ та старшокласників [3; 5].

Отже, даний період характеризується розвитком освітньої політики, конфронтацією між урядом і місцевими органами освіти та вчителями.

В середині 70-х років XX століття почався новий етап розвитку НТР, пов'язаний з електронною автоматизацією матеріального виробництва, науково-технічної творчості – інформаційної революції. Отже, в зазначений період інтенсивно розвивається НТР – інформаційна та мікропроцесорна революція, у зв'язку з чим стоїть завдання підвищення ролі розумової праці, комп'ютерної грамотності населення. На нашу думку, для розв'язання поставлених завдань в першу чергу потрібно

підвищувати рівень підготовки вчителів, а отже й учнів, починаючи з початкової ланки, їхню науково-технічну творчість, щоб людина могла обслуговувати створені нею автоматизовані виробництва [6].

Але у 70-ті роки XX століття у зв'язку з економічною кризою педагогічні відділення університетів характеризувалися незначною кількістю випускників, адже, за даними К. Зискіна, міністерство освіти значно зменшило фінансування системи підготовки вчителів, в тому числі і початкової школи; навчальні заклади скоротили кількість студентів. Проте, університети, які мали додаткові джерела фінансування, скоротили прийом на педагогічні відділення значно менше, ніж педагогічні коледжі [2].

У зв'язку із зростанням безробіття, викликаним економічною кризою, знизилась популярність ступеня бакалавра освіти, бо випускники, які одержали таку ступінь, могли влаштуватися лише в школі. Тому студенти віддавали перевагу одержанню звичайного університетського ступеня, який давав більше можливостей для працевлаштування [7]. Викладачі ж, у зв'язку із зменшенням кількості студентів, разом із науковими співробітниками займалися виконанням науково-дослідної роботи: розробляли національно значимі науково-дослідні проекти, присвячені проблемам педагогічної освіти, практичного спрямування, у співробітництві із шкільними вчителями.

Наприклад, упродовж чотирьох років, починаючи з 1976 року в Ноттінгемському, Ексетерському та Лестерському університетах відбувалося впровадження в практику педагогічної освіти нового змісту й методик [2].

У 70-х роках основним типом середньої школи у Великій Британії стала масова об'єднана школа, основним завданням якої була загальна освіта учнів, що відповідала потребам науково-технічного прогресу та соціально-економічним умовам життя суспільства [2].

Стратегічною лінією уряду Великої Британії у 80-ті роки XX століття постало завдання спрямувати й зміцнити права вчителя на максимально наближені до потреб школи й дитини. Основним засобом забезпечення цих прав стають механізми ринкової економіки у зв'язку з переходом у 80-х роках від жорсткого адміністративного розподілу ресурсів до ринкових механізмів фінансування. Загальний напрям політики консервативного уряду, очолюваним М. Тетчер, означено, на переконання Ю. Струнківої, словами: «ринок», «економічна ефективність», «приватизація», «скорочення державного бюджету», у зв'язку з чим державні розходи на освіту були суттєво скорочені [3].

У сфері освіти названі реформи цього періоду сприяли процесам приватизації й маркетизації, а також появі ідеології «нового менеджеризма» з його вірою в «ділові» управлінські методи. Дж. Уітті стверджує, що ці зміни були створені переконанням, що підходи приватного сектора більш ефективні, ніж ті, що склалися традиційно в державному секторі.

У 80-ті роки XX століття до системи професійної підготовки були внесені значні зміни, але вони не розв'язали проблему забезпечення країни висококваліфікованими кадрами, бо якість навчання у початковій і середній школі була низька [9]. У зв'язку з цим уряд підняв питання про підвищення стандартів і якості освіти в початковій і середній школі; у 1987 р. було введено «Національний навчальний план». Навіть держсекретар країни заявив, що уряд не може залишити освітню систему, де вчителі вирішують, що повинні вивчати учні, не узгодивши це питання з цілями держави [10]. Тому й був прийнятий закон «Про реформу освіти» у 1988 році, згідно з яким уряд одержав право визначати вимоги до змісту освіти. Були визначені стадії (KS) від 5 до 16 років, обов'язкові предмети. Основним його завданням було підвищення рівня освіти для розвитку економіки країни [11].

У Білій Книзі «Кращі школи» 1985 року зазначалося, що зміст початкової і середньої освіти має бути пов'язаним із життям і враховувати здібності учнів [12].

У цей період сформувався напрям, згідно з яким освіта трактується як поняття, одним із аспектів якого є освіта як соціокультурний інститут, який сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню й удосконалення суспільства, виражений у системі, що включає освітні заклади, органи управління ними, освітні стандарти, які забезпечують їхнє функціонування й розвиток [13].

Одним з основних прав громадян, реалізація якого забезпечує економічний, соціальний, духовний прогрес суспільства і розвиток особистості, є право на освіту, що сприяє ефективному вкладу творчих здібностей людини в розвиток людства [14].

У 80–90-х роках XX століття в результаті науково-технічного прогресу, який сприяв появі нових інформаційно-комунікативних технологій, знання стали більш значущим фактором економічного розвитку суспільства, ніж капітал і ще більш значущим, ніж фізична робота. В цей період інтелектуальні професії набувають більшої популярності, стають більш масовими. Державою визнана освіта пріоритетним напрямом її політики [14; 15; 16].

З 1983 до 1991 рр. відбувається комерціалізація педагогічної освіти, в цьому

вже починає проявлятися перетин глобалізації та європейської традиції, що виражається у Великобританії як приватизація вищих навчальних закладів.

У соціальному сенсі роль вищої освіти змінилася від суто елітарного інституту, націленого на виробництво національних еліт, до масового інституту, послуги якого потенційно можуть бути затребувані усіма членами суспільства. З точки зору управління освіта пройшла шлях від повного державного регулювання та фінансування до спробу введення ринку в його управління і надання ВНЗ більшої самостійності і свободи вибору. Ця зміна принципів була пов'язана з ідеями «роздержавлення» економіки і освіти. Згодом ці ідеї були модернізовані, однак уявлення про збереження пріоритету ринку в управлінні освітою, а також вимоги його економічної ефективності збереглися.

Таким чином, у другій половині XX століття підготовка педагогічних кадрів у Великобританії стала державною проблемою [5;17; 18].

Британський уряд постійно розширював галузі вищої освіти, адже зростав попит з боку населення, чисельність якого зростала і підвищувалися потреби економіки, адже її технологічність постійно збільшувалась. Так, починаючи з 1956 року, створювалися нові коледжі, яким у 1996 році був наданий статус університету; у такий спосіб університетами стали Астонськнй, Батський, Бредфордський, Брунельськнй коледжі, Сіті-коледж, котедж Лафборо, Солфордський та Саррейський коледжі, а Інститут науки і техніки Уельського університету у 1988 році перетворився на складову частину того, що зараз ми знаємо як Кардіффський університет: За ці два десятиріччя ще 13 британських освітніх закладів, у тому числі Гулльський та Лестерський університетські коледжі, набули статусу університетів, і, крім того, було створено сім нових університетів: університет Іст Англія, Ессекський, Кентський, Ланкастерський, Сассекський, Уорікський та Йоркський [1].

На основі аналізу наукових літературних джерел можна висновити, що у 80–90-ті роки права вчителя спрямовувались до потреб школи й дитини, що забезпечувалось механізмами ринкової економіки у зв'язку з переходом від адміністративного розподілу ресурсів до ринкових механізмів фінансування, зокрема, впроваджувалися механізми конкуренції за фінансування; ставилось питання про підвищення стандартів та якості освіти; введено «Національний навчальний план»; уряд одержав право на визначення вимог до змісту освіти з метою підвищення рівня освіти для розвитку економіки освіти та врахування здібностей учнів. Освіта визначена як соціокультурний інститут, який сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню та вдосконаленню суспільства. Освіта визнана державою пріоритетним напрямом її політики; підготовка кадрів стала державною проблемою, відбувається значне розширення університетської освіти.

Значні зміни в освіту внесла розвиваюча система неперервної освіти, стосовно якої Премьєр-міністр Великої Британії сказав, що в економіці, де домінують інформація і знання, освіта – ключ до всього, й не лише в школі і університеті, але й на все життя. Тому вся система освіти й розвитку потенціалу людей має бути змінена [14].

Британська вища школа завжди відрізнялася різноманітністю програм і типів навчальних закладів, що обумовлено своєрідністю її історичного розвитку, децентралізованою системою управління, широкою автономією ВНЗ, впливом риночної економіки [14].

Останнім часом з'являється значна кількість законодавчих актів, спрямованих на створення різних видів освітніх установ; адаптацію навчальних програм і оновлення змісту з тим, щоб враховувати економічні й соціальні зміни, породжені глобалізацією, міграцією; модернізацію приміщень і обладнання освітніх установ [14].

Сьогодні ефективність системи освіти розглядається британськими політиками як один з найважливіших показників загального розвитку країни, включаючи й економічний та соціально-культурний потенціал [3]. У наш час, як зазначає Т. Кучай, головним завданням вищої освіти є необхідність відповідати запитам часу йти назустріч людству, впливати на формування політики і світогляду, пропонувати гуманістичні напрями подальшого розвитку суспільства, екологічно виховувати населення планети.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведено аналіз наукових літературних джерел з метою дослідження проблеми підготовки освітянських кадрів, в тому числі і початкової школи, та їх вплив на економіку Великої Британії в період соціально-економічного розвитку країни. Визначено, що соціально-культурні (швидкий демографічний ріст населення, скорочення мережі середніх навчальних закладів), політичні (соціально-політична криза, перехід до демократичної моделі управління) та економічні (криза в економіці, зростання безробіття) фактори вплинули на зміни в розвитку системи підготовки та підвищення кваліфікації вчителів у Великій Британії.

Тенденції науково-технічного прогресу й ринкової економіки викликали розвиток системи освіти, яка найбільш екстенсивно розвивалася в період підйому економіки (1950-ті – 1970-ті роки).

У 70–80-ті роки спостерігається тенденція переходу від елітарної освіти до масової. Виникає необхідність в учителях, в тому числі і початкової школи, які будуть навчати рівноправних дітей демократичного суспільства. В цей період відбувається розширення університетської і не університетської освіти. Педагогічні коледжі одержали статус вищих навчальних закладів. У 80-ті роки спостерігається тенденція переходу до демократичної моделі управління. Кризові явища в економіці і ріст безробіття сприяли в 60-80-ті роки скороченню державних коштів на освіту і орієнтації на пошук інших джерел фінансування.

У 70–90-х роках провідним напрямом політики урядів в галузі освіти стає економічний імператив.

У XXI столітті держава орієнтує систему освіти, яка є ключем до інформації і знань, що домінують в економіці, на розв'язання завдань соціально-економічного розвитку.

Велика Британія не шкодує асигнувань на перебудову системи навчання, на наукову роботу в галузі педагогіки, на вдосконалення методичної системи освіти, зокрема на її випереджувальний характер.

Підготовка та вдосконалення педагогічної майстерності вчителів розглядається у Великій Британії як фактор соціально-економічного й культурно-освітнього розвитку країни. Зокрема, підготовка й підвищення кваліфікації вчителів, у тому числі і початкової школи, детермінується рівнем розвитку економіки країн.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Баскервіль Стів. Система вищої освіти у Великій Британії та міжнародні університетські зв'язки. Довідник для університетів світу / Стів Баскервіль, Фіона Маклеод, Ніколас Сондерс/ Міжнародне управління з питань європейської політики в інтересах вищої освіти Сполученого Королівства. – Серія досліджень / 9. – Липень, 2011. – Українське видання. – Здійснено за сприяння та фінансової підтримки Британської Ради в Україні. – 52 с.
2. Зискин К. Е. Профессионально-педагогическая подготовка учителей средней школы на педагогических отделениях университетов Великобритании во второй половине XX в.: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Константин Евгеньевич Зискин. – Москва, 2002. – 157 с.
3. Гаргай Виктор Богданович. Розвитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.). – Дис. … доктора пед. наук. – Новосибирск. – 2006. – 379 с.
4. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В. Г. Кременя; авт.. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – К.: Освіта, 2004. – 384 с.
5. Стрункина Юлия Владимировна Профессиональная подготовка педагогических кадров во второй половине XX века: на материалах Великобритании и России : дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Ставрополь, 2012. – 169 с.
6. Біда О. А. Проблеми розвивального навчання у підготовці студентів до здійснення природознавчої освіти в початковій школі // Початкова школа. –2002. – №10. – С. 45–47.
7. Alexander R.J., Craft M., Lynch J. Change in teacher education, Context and provision since Robbins. – Guildford: Holt, Rinehart & Winston, 1984. – 357 p.
8. Sammond, N. Children in History: A. Personal Review of the Past Decade's Priblished Research / N. Sammond // The Jounral of Psychohistory. – 1983. – №11. – P. 46–88.
9. Higher Education Output in Engineering: International Comparisons // Employment Gaz. – L. 1987 – Vol.95. – №12 – P .603–610.
10. A Better Way, http://www.reform.co.uk
11. The Education Reform Act – London, 1998. www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1998.htm
12. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі:спільність і розбіжності // Л. П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
13. Ситаров В. А. Дидактика. – М.: Academia, 2002. – 365 с.
14. Шмакова Александра Павловна. Опыт развития правовых отношений в образовательной системе Великобритании на рубеже XX–XXI вв.: 13.00.01: Дис. … канд. пед. наук. – Омск, 2006. – 214 с.
15. Кучай О. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій / О. В. Кучай // Вісник Черкаського університету. – Серія: Педагогічні науки. Випуск № 34(247). – 2012. – С. 137–140.
16. Кучай О. Використання мультимедійних технологій у підготовці вчителів початкових класів: навчальний посібник. – Черкаси: видавець Чабаненко Ю. А., 2015. – 52 с.
17. Кучай Т. П. Підготовка майбутніх учителів в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів: монографія / за ред. д. пед. н., проф., дійсного члена НАПН України Н. Г. Ничкало. – Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2010. – 216 с.
18. Кучай Т. П. Стратегии развития высшей школы Великобритании // Вектор науки Тольятинского Государственного университета.– 2010. – №2 (12). – С. 193–195.
19. Кучай Т. П. Система професійної підготовки вчителів початкових класів до морально-етичного виховання учнів в університетах Японії: монографія / за ред.

Н. Г. Ничкало. – Черкаси: видавець Чабаненко Ю. А., – 2014. – 584 с.

REFERENCES

1. Baskerville, S. (2011). *Systema vyshchoi osvity u Velykii Brytanii ta mizhnarodni universytetski zviazky. Dovidnyk dlia universytetiv svitu.* [The higher education system in the UK and international university relations. Handbook for universities].

2. Ziskin, K. E. (2002). *Professionalno-pedahohicheskaia podhotovka uchitelei srednei shkoly na pedahohicheskikh otdeleniiakh universitetov Velikobritanii vo vtoroi* polovine XX v. [Professional and pedagogical training of secondary school teachers in the teaching departments of universities in the UK in the second half of the twentieth century]. Moscow.

3. Gargai, V. B. (2006). *Rozvitie sistemy povysheniia kvalifikatsii uchitelei v Velikobritanii (konets XIX – konets XX vv.).* [The development of a teacher training system in the UK (late XIX – late XX centuries)]. Novosibirsk.

4. *Vyshcha osvita Ukrainy i Bolonskyi protses: Navchalnyi posibnyk/Za redaktsiieiu V.H. Kremenia.* (2004), [Higher education Ukraine and the Bologna Process / Edited by V. Kremen.] Kyiv.

5. Strunkyna, Y. V. (2012). *Professionalnaia podhotovka pedahohicheskikh kadrov vo vtoroi polovine XX veka: na materialakh Velikobritanii i Rossi.i* [Professional training of teaching staff in the second half of the twentieth century: on materials from Great Britain and Russia]. Stavropol.

6. Bida, O. A. (2002). *Problemy rozvyvalnoho navchannia u pidhotovtsi studentiv do zdiisnennia pryrodoznavchoi osvity v pochatkovii shkoli.* [The problems of developing education in preparing students for the implementation of natural history education in elementary school]. Elementary School.

7. Alexander, R. J., Craft, M., Lynch J. (1984). Change in teacher education, Context and provision since Robbins. – Guildford: Holt, Rinehart & Winston.

8. Sammond, N. (1983). Children in History: A. Personal Review of the Past Decade's Priblished Research. The Jounral of Psychohistory.

9. Higher Education Output in Engineering: International Comparisons (1987), Employment Gaz.

10. A Better Way, http://www.reform.co.uk

11. The Education Reform Act – London, (1998).www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1998.m

12. Puhovska, L. P. (1997). *Profesiina pidhotovka vchyteliv u Zakhidnii Yevropi:spilnist i rozbizhnosti.* [Teacher training in Western Europe: similarities and differences]. Kyiv.

13. Sytarov, V. A. (2002). *Dydaktyka.* [Didactics]. Moscow.

14. Shmakova, A. P. (2006., *Opyt razvityia pravovykh otnoshenii v obrazovatelnoi sisteme Velikobritanii na rubezhe XX-XXI vv* .[Experience in the development of legal relations in the educational system of Great Britain at the turn of the twentieth and twenty-first centuries]. Omsk.

15. Kuchai, O. (2012). *Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy multymediinykh tekhnolohii.* [Features of training primary school teachers by means of multimedia technologies]. Vestnik Cherkassky University.

16. Kuchai, O. (2015). *Vykorystannia multymediinykh tekhnolohii u pidhotovtsi vchyteliv pochatkovykh klasiv* [The use of multimedia technologies in training primary school teachers]. Cherkasy.

17. Kuchai, T. P. (2010). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv v universytetakh Velykoi Brytanii do ekolohichnoho vykhovannia uchniv*. [Training future teachers at universities in the UK to environmental education of students]. Cherkasy.

18. Kuchai, T. P. (2010). *Stratehii razvitia vysshei shkoly Velikobritanii.* [High society development strategy schools of Great Britain].

19. Kuchai, T. P. (2014). *Systema profesiinoi pidhotovky vchyteliv pochatkovykh klasiv do moralno-etychnoho vykhovannia uchniv v universytetakh Yaponii.* [The system of training primary school teachers to moral and ethical education of students at universities in Japan]. Cherkassy.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧИЧУК Антоніна Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Наукові інтереси: підготовка науково-педагогічних кадрів у США і Великій Британії.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHYCHUK Antonina Petrivna – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy.

Circle of research interests: training of the teaching staff in the USA and Great Britain

Дата надходження рукопису 15. 09. 2017 р.

УДК 81’243/338.483.13:392.72

БАГЛАЙ Оксана Ігорівна –
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри іноземних мов.
Львівського інституту економіки і туризму
e-mail:oksanabaglay@yahoo.com

КУЛЬТУРОЗНАВЧИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СФЕРИ ГОСТИННОСТІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний туристичний ринок праці ставить перед вищою школою завдання підготовити фахівця-професіонала, здатного задовольняти постійно зростаючі потреби як вітчизняних, так й іноземних туристів. На початку XXI ст. стала глобально розвиватися сфера гостинності, що спричинено, в першу чергу, добровільною тимчасовою міграцією великих потоків людей в інше середовище з певною туристичною метою. Завдяки таким масовим подорожам людей в інше соціокультурне середовище інтенсифікуються міжкультурні комунікації, що передбачає проінформованість учасників цих процесів у різних галузях знань, активнішими стають економічні й культурні зв’язки між етносами і народами. Туристи і місцеве населення розглядаються як носії гуманітарних цінностей, якими вони обмінюються під час спілкування. У результаті процесів комунікації між ними спостерігаються активізація та поглиблення взаємодії, взаємовплив, взаємопроникнення і взаємозбагачення культур. З огляду на це, варто наголосити, що професійна підготовка конкурентоздатного фахівця сфери гостинності актуалізує проблему ефективної організації процесу навчання іноземних мов, з метою підготовки майбутнього фахівця, готового до здійснення міжкультурної комунікативної взаємодії з представники інших культур.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців сфери гостинності розроблялися такими науковцями як Н. Бондар, А. Волкова, І. Зорін, Л. Кнодель, В. Лозовецька, І. Мініч, Л. Поважна, Л. Устименко, С. Фокін, Н. Хмілярчук, В. Христюк, Г. Цехмістрова та ін. Готовність до іншомовного спілкування досліджували М. Галицька, Л. Гапоненко, Н. Логутіна. Незважаючи на вагомі результати дослідження у даній сфері, проблема формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього спеціаліста сфери гостинності засобами іноземної мови залишає поле для клопіткої наукової роботи.

Метою статті є обґрунтування ефективності застосування культурознавчого підходу до навчання іноземних мов у професійній підготовці майбутнього фахівця сфери гостинності.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку професійної туристичної освіти реальний рівень володіння випускниками вищих навчальних закладів нефілологічного профілю іноземними мовами часто виявляється недостатнім для повноцінного спілкування з споживачами туристичних послуг. Це, ймовірно, зумовлено тим, що сучасне життя розвивається швидше, ніж може передбачити планування освіти, а якщо і передбачає, не може забезпечити належного методичного супроводу. Засновники теорії комунікативної компетенції та їхні послідовники переконливо показали, що для адекватного спілкування індивіда з носієм мови, яку він вивчає, необхідне не лише знання про те, як використовуючи ту чи іншу іншомовну лексику, грамотно й правильно висловити свою думку (тобто знання лінгвістичного коду мови, яка вивчається), а й знання, як саме використовувати певні засоби іноземної мови у різноманітних ситуаціях спілкування з іноземцями (як правильно розпочати і закінчити розмову, як звертатися до співрозмовника, які теми варто обговорювати в різних ситуаціях тощо); вміння використовувати прийоми сприйняття стратегічної компетенції при виникненні труднощів у процесі спілкування й оцінювати виконання акту комунікації. Компетентність такого типу спілкування розглядається як «інтегральна якість особистості, що проявляється у використанні узагальнених комунікативних умінь, які відображають методологічну та технологічну сторони означеного процесу» [8, с. 14]. Комунікативна іншомовна компетентність інтегрує ставлення, мотивацію, знання особливостей мови, її використання та нерозривно пов’язана з принципами комунікативної поведінки. Набуття такої компетенції живиться соціальним досвідом, потребами, мотивами і результатом дій, які є самі по собі оновленим джерелом мотивів, потреб, досвіду [1].

Наразі актуальним є включення до

© Баглай О. І., 2017

«Європи знань» через знання мов, інтенсифікацію процесу оволодіння мовами, інтегрування в світовий освітній простір, де домінує тенденція всіх педагогічних систем до універсалізації, інтернаціалізації, глобалізації, діалогу культур, інтелектуального, культурного спілкування.

Останнім часом туристична індустрія бурхливо розвивається, що, в свою чергу, приводить до виникнення нових лексичних одиниць, які постійно переміщуються з однієї сфери функціонування в іншу. Відтак окремим лінгводидактичним завданням є відбір релевантних професійним контекстам туристичної галузі реалій, з'ясування засобів їхнього лексичного відображення, розробка та реалізація їхнього засвоєння у практиці навчання іноземної мови.

У рекомендаціях Комітету з питань освіти при Раді Європи наголошувалось про важливість навчання іноземних мов та формуванню навичок міжкультурного спілкування, а саме «здатності встановлювати зв'язок між власною та іноземною культурою; готовності виконувати роль посередника між різними культурами, ефективно керувати розв'язанням конфліктів» [7, с. 252]. Навчання міжкультурній комунікації має ґрунтуватися на нормах іншомовного спілкування у контексті діалогу культур, коли до іншої культури ставляться, як до «рівної, рівноправної та рівнозначної (при наявності всіх відмінностей), цікавої, потрібної саме в її неподібності, в її унікальності». Таке ставлення сприяє «неупередженості, поважному ставленню, щирій зацікавленості учасника» міжкультурного спілкування до «іншої культури, її представників для виховання особистості» [7, с. 251].

Культурознавчий підхід до навчання іноземних мов є логічним продовженням комунікативно-діяльнісного підходу. Крім того, важливим для нас є те, що «вивчення іноземної мови й оволодіння нею базується на досягненнях у галузі дослідження людини як носія мови, розуміння людини як мовної особистості, що несе в собі особливості національного мислення. Відмінності між країнами світу будуть проявлятися не тільки в мові, її словниковому запасі та граматичних правилах, а й у принципах «категоризації, формах вираження незвичних для студента явищ» [11, с. 195]. Ці розходження не можуть бути з'ясовані лише зіставленням мов: потрібне проникнення у процеси засвоєння другої мови, тобто вивчення когнітивних механізмів, що працюють під час навчання. Тому за допомогою лінгвістичних і когнітивних параметрів можна проконтролювати мовні та мовленнєві засоби навчання міжкультурному спілкуванню [11, с. 196].

Професії зі знанням іноземних мов є строкатим змішенням різних сфер діяльності і виражаються в різних формах. Проте їх можна об'єднати в єдине ціле саме тією роллю, яку відіграє в них іноземна мова. Серед професій є такі, в яких знання іноземної мови є однією з головних кваліфікаційних вимог, в інших – побічною.

Можливості розвитку залежать насамперед від професійної кваліфікації взагалі. Додаткові знання іноземної мови зроблять професійну кар'єру сприятливішою і допоможуть перейти на вищу посаду або зайнятися певною діяльністю за кордоном.

Оскільки культура розглядається як багатоаспектне явище, у контексті розвитку гуманітарної культури не потрібно обмежуватися розглядом лише іноземної мови, а при вивченні широкого спектру дисциплін, суміжних з іноземною мовою (філософія, історія, література, культурологія, музеєзнавство тощо) необхідно спиратися на основні положення діалогу культур. На думку Л. Павлової, об'єднання культур, що вивчаються, в різних типах діалогу, з опорою на рідну культуру та її ціннісно-нормативне ядро сприяє становленню культур, що вивчаються як суб'єкти діалогу, орієнтованих на загальнолюдські цінності, усвідомлюючи цінність і гуманістичний потенціал національних культур, їхній внесок в світову культуру, характер їхньої взаємодії та перспективи розвитку, здатних конструктивно відстоювати власні позиції, не втрачаючи своєї культурної ідентичності та не потрапляючи в пряму залежність від інших культурних систем і чужих пріоритетів. Тим самим діалог культур сприяє формуванню якостей, властивих особистості з високим рівнем гуманітарної культури [9, с. 41].

В сучасній мовній освіті пріоритетною продовжує залишатися культуротворча концепція навчання іноземної мови, що передбачає відхід від абсолютизації комунікативного підходу і комунікативної компетенції як основної мети вивчення іноземної мови. Результатом вивчення іноземної мови має бути міжкультурне спілкування, яке сприяє формуванню і розвитку міжкультурно орієнтованої особистості, тобто особистості, що вільно орієнтується в цінностях різних культур. Під міжкультурним спілкуванням ми розуміємо процес обміну інформацією між особистостями, що мають істотні відмінності у сприйнятті й поведінці [2].

Узагальнені характеристики, якими

володіє така особистість, включають: повага до всіх культур, розуміння цінностей іншої культури, орієнтація в цінностях власної культури та інших культур, розуміння думок, відчуттів, поведінки її представників, що воліють до співпраці [6, с. 9].

Проблема професійного навчання іноземної мови набуває актуальності «в контексті стрімкого зростання суспільної потреби в якіснішій підготовці спеціалістів нового покоління, які досить вільно володіють іноземними мовами. Практика викладання іноземних мов у вищих спеціальних навчальних закладах нефілологічного профілю показує, що професійна спрямованість навчання є тим важелем, спираючись на який можна підвищити в значній мірі мотивацію вивчення дисципліни, покращити знання з мови, а також якість підготовки спеціалістів туристичної сфери» [10, с. 447]. Викладання іноземної мови для професійних цілей відображає новий напрям роботи філологів і «сьогодні робота у цьому напрямі ведеться настільки інтенсивно, що можна говорити про «індустрію мови для спеціальних цілей» [13, с. 5].

У Львівському Інституті Економіки та Туризму, відповідно до навчального плану напряму підготовки 6.140103 «Туризм» освітнього рівня «бакалавр», дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням» є обовязковою дисципліною. Особлива увага науково-педагогічних працівників звертається на змістове наповнення навчальних дисциплін, зокрема краєзнавчі аспекти її вивчення.

Студенти напряму підготовки 6.140103 «Туризм» навчаються як уникати міжкультурні непорозуміння іноземними мовами, а у випадку їхнього виникнення, як виправляти. Адже працівники туристичної сфери безпосередньо контактують з представниками різних національностей. Для фахівців сфери гостинності це є першочерговою необхідністю. Ці питання активно розглядаються на практичних заняттях з іноземної мови професійного спрямування, зокрема, англійської, яка є загальновживаною у бізнес-середовищі.

Мотивацією щодо вивчення іноземної мови служать професійна потреба студента стати висококваліфікованим фахівцем з високим рівнем іншомовної комунікативної компетентності. Основними завданнями вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)» є:

– практичне ознайомлення з різними аспектами іноземної мови;

– ознайомлення з культурними традиціями України;

– ознайомлення з культурними традиціями країн, мову яких вивчають та країн континентальної Європи;

– готовність здійснювати професійне міжкультурне спілкування в різних змодельованих ситуаціях професійної взаємодії;

– здатність вести діалог культур з представниками різних національностей у процесі професійній взаємодії.

Однією з комунікативних компетенцій вивчення дисципліни є соціолінгвістична, яка передбачає вміння враховувати національну приналежність та соціальні особливості іноземного мовця. У результаті вивчення дисципліни студенти повинні знати лінгвокраїнознавчі реалії, відмінності у культурних традиціях України з традиціями країн, мову яких вивчають та країн континентальної Європи з метою успішного ведення міжкультурного діалогу, а також знати професійну термінологію зі своєї спеціальності з метою вирішення конкретних комунікативних завдань у змодельованих ситуаціях майбутньої професійної діяльності у межах вивченого лексичного матеріалу.

Метою професійної підготовки студентів вузу, іншомовної зокрема, є міжкультурно орієнтована особистість, що володіє системою цінностей міжкультурного характеру. Для опанування певної сфери діяльності, в тому числі вивчення іноземної мови, в особистості має бути сформована відповідна мотивація, основою для виникнення якої є, звичайно, потреба. Важливість мотивування полягає в тому, що мотиви впливають на поведінку людини, спрямовуючи її до конкретної мети. Оскільки незнання мови (потреба) спонукає (мотивує дію) до її вивчення (дія), то загальна потреба опанування іноземної мови може спонукати до особистісної мотивації її вивчати. Для цього можуть бути спеціально розроблені курси, кінцевою метою яких є опанування комунікативними навичками й закріплення їх у процесі спілкування [12].

Вважаємо, що особливого значення набуває сьогодні підготовка фахівців сфери гостинності до повноцінного володіння іноземними мовами, зокрема за професійним спрямуванням, що розглядається як обов'язковий компонент професійної та практичної підготовки. Успішна професійна діяльність у міжнародній туристичній сфері неможлива без володіння іноземною мовою, якою здійснюється традиційний та онлайновий пошук професійної інформації, її аналіз і обробка, листування й телефонні перемовини, доступ до новітніх технологій

тощо. Володіння іноземними мовами є важливим резервом підвищення професійного рівня, збагачення знань зі спеціальності та успішної професійної діяльності. Чим глибша і різноманітніша мовленнєва культура фахівця сфери гостинності, тим успішнішою є його професійна діяльність.

Головне в оволодінні іноземною мовою, на думку І. Зимньої, полягає в комунікативному плані – навчитися говорити так, як говорить носій цієї мови; у когнітивному – навчитися так само, як він, орієнтуватися в ситуації [4]. Враховуючи мовленнєві потреби фахівців у галузі туристичного бізнесу, особлива увага на заняттях іноземних мов звертається на те, що студент повинен уміти вибирати, творчо обробляти і представляти інформацію про різні туристичні об'єкти іноземною мовою. На думку Л. Дегтяренко та Л. Щербакової, при цьому велике значення мають фонові знання, «оскільки той матеріал, який він представляє в усній формі при супроводі туристів у поїздці або в письмовому варіанті при підготовці рекламних буклетів, довідників, містить таку взаємопов'язану інформацію, як архітектура, мистецтво, місцеві традиції, історія тощо» [3, с. 217–218]. Для випускників вищих навчальних закладів туристичного профілю володіння іноземними мовами стає засобом професійного спілкування, в ході якого здійснюється контакт із закордонними туристами та колегами в процесі спільної діяльності.

При опрацюванні навчальних матеріалів для студентів, які спеціалізуються в туристичній галузі, Н. Кайтан [5] визначає три основні сфери діяльності: планування, замовлення та організація подорожей. На світовому ринку обов'язковою умовою роботи в туристичній галузі є вільне володіння 2–3 іноземними мовами.

Тому вища школа при підготовці фахівців сфери гостинності повинна докласти значних зусиль саме в напрямі посиленого вивчення іноземних мов.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. У навчально-виховному процесі вивчення іноземної мови і професійна підготовка мають утворювати єдину систему, в якій інтеграція знань виступає не лише як чинник, що координує, тобто регулює зв'язки між навчальними дисциплінами та методами навчання, а й забезпечує глибоку взаємодію знань, сприяє формуванню відповідного світогляду та засвоєнню професійних знань у єдності з розвитком іншомовної компетенції майбутнього фахівця сфери гостинності. Узагальнення результатів аналізу й дослідження проблеми володіння іноземними мовами у контексті професійної діяльності, дало підставу зробити висновок, що найважливішою вимогою сьогодення і однією з найважливіших передумов професійної діяльності є володіння однією або кількома іноземними мовами, особливо для туристичної галузі. До подальших напрямів дослідження відносимо питання формування іншомовної комунікативної компетентності у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Hymes D. H. On Communicative Competence / D. H. Hymes // The Communicative Approach to Language Teaching. – Oxford University Press, 1991. – P. 5–26.

2. Баглай О. І. Формування готовності майбутніх фахівців міжнародного туризму до міжкультурного спілкування у професійній підготовці: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Баглай Оксана Ігорівна. – Київ, 2013. – 320 с.

3. Дегтяренко Л. Н. Научно-методическое основание профессионально ориентированного обучения иностранным языкам / Л. Н. Дегтяренко, Л. Д. Щербакова // Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців: зб. наук. статей / М-во освіти і науки України, Київський ін-т туризму, економіки і права. – К., 2000. – С. 217–218.

4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с. – (Б-ка учителя иностранного языка).

5. Кайтан Н. В. Інтеграційний підхід до підвищення ефективності навчання іноземної мови в Київському інституті туризму, економіки і права / Н. В. Кайтан // Наукові записки КІТЕП. – К., 2001. – № 1. – С. 331–337.

6. Крипон Н. С. Формирование культурных ценностей в процессе межкультурной коммуникации / Н. С. Крипон // Современные технологии образования: сб. науч. трудов III межрегион. заочной науч.-практич. конф. / под ред. Т. Е. Климовой, Е. В. Романова. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – С. 109–111.

7. Лощенова І. Ф. До проблеми формування іншомовної соціокультурної компетенції / І. Ф. Лощенова // Освітні технології: (до 90-річчя заснування МДУ): матеріали міжнар. наук.-практ. конф. «Професіоналізм викладача вищої школи». – Миколаїв: Вид-во ІЛІОН, 2004. – С. 250–252.

8. Москаленко А. М. Розвиток умінь педагогічного спілкування в системі післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.

13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. М. Москаленко. – К., 2001. – 22 с.

9. Павлова Л. В. Развитие личности в контексте диалога культур / Л. В. Павлова // Профессиональное образование. – 2010. – № 1. – С. 39–41.

10. Сасімова В. В. Питання активізації навчального процесу при навчанні іноземних мов на факультетах туристичного профілю / В. В. Самісова // Туризм у XXI столітті: глобальні тенденції і регіональні особливості: матеріали ІІ-ої Міжнар. наук.-практ. конф. – К., 2002. – С. 446–451.

11. Ушакова Н. І. Реалізація когнітивного аспекту підручника з мови навчання для іноземних студентів у міжкультурній парадигмі / Н. І. Ушакова // Вісник Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.Ua/portal/Soc_Gum/Vmuvnz/2008_12/st12/08ushrea.pdf. – Загол. з екрану. – Мова укр.

12. Федорченко В. К. Особливості формування змісту професійної туристської освіти / В. К. Федорченко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 6. – С. 121–129.

13. Яковлева Е. Б. Язык для специальных целей. Теория и практика / Е. Б. Яковлева // Новейшие методы преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей вузов. – М., 1991. – С. 5–14.

REFERENCES

1. Hymes, D. H. (1991). On Communicative Competence / D. H. Hymes // The Communicative Approach to Language Teaching. – Oxford University Press.

2. Bahlai, O. I. (2013). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv mizhnarodnoho turyzmu do mizhkulturnoho spilkuvannia u profesiini pidhotovtsi.* [Formation of readiness of future international tourism specialists to intercultural communication in professional training]Kyiv.

3. Dehtiarenko, L. N. (2000). *Nauchno-metodycheskoe osnovanie professionalno orientyrovannoho obucheniia inostrannym yazykam.* [Scientific and methodological principles of foreign language for professional purposes teaching]. Moscow.

4. Zymniaia, Y. A. (1991). *Psykholohia obuchenia inostrannym yazykam v shkole.* [Psychology of foreign language teaching at school]. Moscow.

5. Kaitan, N. V. (2001). *Intehratsiinyi pidkhid do pidvyshchennia efektyvnosti navchannia inozemnoi movy v Kyivskomu instytuti turyzmu, ekonomiky i prava.* [Integrative approach to improve the efficiency of foreign language teaching in Kiev Institute of Tourism, Economics and Law]. Kyiv.

6. Kripon, N. S. (2005). *Formirovaniie kulturnykh tsennostei v protsesse mezhkulturnoy kommunikatsii.* [Formation of cultural values in the process of intercultural communication]. Modern technologies of education: collection of scientific works of the III interregional correspondence scientific and practical conference]. Magnitogorsk.

7. Loshchenova, I. F. (2004). *Do problemy formuvannia inshomovnoi sotsiokulturnoi kompetentsii.* [On the issue of foreign sociocultural competence formation]. Mykolaiv.

8. Moskalenko, A. M. (2001). *Rozvytok umin pedahohichnoho spilkuvannia v systemi pisliadyplomnoi osvity.* [The development of pedagogical communicative skills in post-graduate education system]. Kyiv.

9. Pavlova, L. V. (2010). *Razvytie lichnosti v kontekste dialoha kultur.* [Personality development in a dialogue between cultures context]. Moscow.

10. Sasimova, V. V. (2002). *Pytannia aktyvizatsii navchalnoho protsesu pry navchanni inozemnykh mov na fakultetakh turystychnoho profiliu.* [The issue of educational process intensification in foreign languages teaching on the faculties of tourist profile]. Kyiv.

11. Ushakova, N. I. (2008). *Realizatsiya kohnityvnoho aspektu pidruchnyka z movy navchannia dlia inozemnykh studentiv u mizhkulturnii paradyhmi.* [Cognitive aspect implementation of language learning textbook for foreign students in cross-cultural paradigm]. Kharkiv.

Rezhym dostupu: http://www.nbuv.gov.Ua/portal/Soc_Gum/Vmuvnz/2008_12/st12/08ushrea.pdf. – Zahol. z ekranu. [in Ukrainian]..

12. Fedorchenko, V. K. (2002). *Osoblyvosti formuvannia zmistu profesiinoi turystskoi osvity.* [Peculiarities of vocational tourism education content shaping]. Kyiv.

13. Yakovleva, E. B. (1991). *Yazyk dlia spetsyalnykh tselei. Teoriia i praktyka*. [Language for special purposes. Theory and practice]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БАГЛАЙ Оксана Ігорівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Львівського інституту економіки і туризму

Наукові інтереси: методика викладання іноземної мови у вищій освіті

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BAHLAI Oksana Ihorivna – Candidate of Pedagogical Science**,** Senior teacher of foreign languages department of Lviv Institute of Economics and tourism

Circle of research interests: methodology for foreign language teaching in higher education.

Дата надходження рукопису 12. 09. 2017 р.

УДК 37.013:629.7+502

КОВАЛЕНКО Оксана Павлівна –
старший викладач кафедри авіаційної метеорології
Кіровоградської льотної академії НАУ
e-mail: kovalenko_oksana_pavlovna@ukr.net

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка та обгрунтування актуальності проблеми. У світлі переговорів щодо укладення Угоди між Україною та ЄС про спільний авіаційний простір, наша країна повинна виконати ряд вимог, серед яких і модернізація авіаційної галузі у відповідності з європейськими стандартами й імплементація вимог ЄС щодо безпеки польотів. Виконання даних вимог неможливе без участі конкурентоспроможного «покоління» компетентних авіафахівців. Тому виникає необхідність пошуку нової моделі формування професійної компетентності майбутніх авіфахівців.

Реалізовувати даний процес ми пропонуємо за допомогою впровадження організаційно-педагогічної моделі, зміст якої підпорядкований стратегічній ідеї – замовленню ринку праці на професійно компетентних авіафахівців, які добре володіють базовими знаннями, вміннями та навичками з природничих дисциплін відповідно до науково-технічного прогресу світової практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробка моделі та процесу моделювання в освіті базується на працях К. Гнезділової, А. Дахіна, Г. Клауса, Є. Лодатко, А. Остапенко, О. Пономарьова, В. Штоффа та ін. К. Гнезділова висвітлювала проблеми розробки та застосування моделей і моделювання в навчальному процесі ВНЗ, зокрема створення моделі сучасного фахівця, його професійної діяльності й освітньо-професійної підготовки. Є. Лодатко в монографії «Моделювання педагогічних систем і процесів» розглядав теоретико-методологічні питання, пов'язані з моделюванням соціокультурних об'єктів і процесів у національному педагогічному просторі. О. Пономарьов досконально вивчав процес моделювання діяльності фахівця.

Метою статті є обгрунтування організаційно-педагогічної моделі формування професійної компетентності майбутніх авіафахівців у процесі вивчення природничих дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найпоширенішим у словниках є наступне визначення поняття «модель» (фр. modèle, лат. modulus – міра, мірило, аналог, зразок) – спрощене уявлення об'єкта дослідження, що дозволяє отримувати достовірну інформацію про об'єкт чи процеси в ньому. Дане наукове поняття нерозривно пов'язане з методом моделювання. У педагогічних дослідженнях моделі виконують ряд функцій, серед яких основні: ілюстративна, пояснювальна та передбачувана. За їх допомогою можна наочно проілюструвати роботу системи, виділити основні принципи її існування та передбачити, яким буде результат роботи системи. Це дозволяє заздалегідь вносити необхідні зміни та корективи в функціонування системи й оптимізувати її роботу. Також моделі доцільно окреслюють актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, виявляють, вивчають і науково обгрунтовують умови можливого зближення вірогідних, очікуваних і бажаних змін об'єкта вивчення.

Варто зауважити, що різні визначення поняття «модель» мають одну важливу спільну рису – інформують про властивості та характеристики досліджуваного об'єкта, тобто виокремлюють її інформаційні ознаки. На нашу думку, основні ознаки моделі наступні: модель – уявна або матеріально реалізована система; відображає об'єкт дослідження; може заміщувати об'єкт дослідження; її вивчення дає нову інформацію про об'єкт. Тобто, модель є з'єднувальною ланкою між теорією та практикою, можливістю охопити педагогічний процес цілісно.

Неординарною є модель В. Маслова [5], в якій пов'язані особистість фахівця та його посадова діяльність з необхідним переліком професійних компетентностей, врахована культура, високі моральні якості, громадська активність, особистісні психологічні якості, професійна та предметно-професійна компетентність фахівця. Модель компетентності, за науковцем, – це система теоретико-методологічних, спеціально-професійних знань і технологічних умінь, моральних і психологічних якостей, які об'єктивно необхідні фахівцю для виконання ним посадових функціональних обов'язків.

Коваленко О. П., 2017

Підтримуємо твердження О. Чернєги [6] про доцільність використання гіпотетичної моделі для підготовки компетентного фахівця, тому що вона дає можливість на більш глибокій науковій основі поєднати в єдину систему всі елементи професійної підготовки в напрямку формування професійної компетентності та забезпечує більш сувору їх узгодженість. Модель професійної компетентності зручна тим, що дозволяє досить точно визначити, наскільки людина відповідає своїй посаді та професії, та що саме в її компетентності потребує розвитку. Авторка зазначає, що з одного боку модель у загальних рисах відображає теоретичну концепцію професійної компетентності фахівця, з іншого – є теоретичною базою для науково обґрунтованої реалізації професійної підготовки на практичному рівні.

За Г. Лещенко [2], модель педагогічної системи формування професійної надійності майбутніх авіафахівців – чітко визначена структура взаємопов'язаних, взаємозалежних компонентів підготовки, функціонування яких детерміновано цілями професійної підготовки та принципами конструювання моделей освітнього процесу, фокусуючи компоненти системи й їх взаємозв'язки на вирішенні педагогічних завдань такої підготовки та забезпеченні вимог безвідмовності, безпомилковості, ефективності та стабільності у подальшій професійній діяльності.

Під моделлю формування професійної готовності майбутніх авіафахівців, Я. Мандрик [4], розуміє опис та теоретичне обґрунтування структурних і функціональних компонентів процесу формування професійної готовності майбутніх авіаційних фахівців із врахуванням часових та інформаційних обмежень.

Г. Герасименко [1] розробила структурно-функціональну модель формування фахових компетентностей курсантів ЛНЗ у процесі вивчення фундаментальних дисциплін, яка є визначеною структурою взаємозалежних узгоджених між собою компонентів (критеріїв) їх підготовки у процесі вивчення фундаментальних дисциплін у ЛНЗ.

Отже, під організаційно-педагогічною моделлю формування професійної компетентності майбутніх фахівців авіаційної галузі у процесі вивчення природничих дисциплін ми розуміємо чітко визначену структуру, теоретичний опис та обґрунтування взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів організації навчального процесу професійної підготовки авіаційних фахівців.

Мета, основні характеристики та зв'язки в багатокомпонентній структурі формування професійної компетентності майбутніх авіафахівців визначають формуючий (вертикальний) та узгоджувальний (горизонтальний) вектори організаційно-педагогічної моделі. Вертикальний вектор даної моделі забезпечує системні зв'язки й являє собою процес поетапного переходу від мети до результату через реалізацію поставлених завдань. Горизонтальний вектор – представляє зв'язки узгодження її елементів, що дозволяють розширити межі професійної підготовки авіафахівців. Зв'язки у моделі допомагають досягти результату процесу формування професійної компетентності та забезпечити їхнє вдосконалення.

На нашу думку, організаційно-педагогічна модель має складатися з чотирьох взаємопов'язаних етапів: організаційного, змістового, процесуального й оцінно-результативного (мал.).

Мета, завдання й організаційні принципи є одними з основних складників і системоутворювальних чинників нашої організаційно-педагогічної моделі. Визначення їхнього змісту зумовлене державними нормативними документами та програмами, освітньо-кваліфікаційними характеристиками, робочими програмами навчальних дисциплін тощо. На першому, організаційному, етапі ми ставимо за мету формування професійної компетентності майбутніх авіафахівців у процесі вивчення природничих дисциплін. Мету, як системоутворюючий фактор у якості передбачення результату діяльності, конкретизовано низкою завдань щодо формування в курсантів: системи теоретичних знань із природничих дисциплін, що становлять основу когнітивного компонента професійної компетентності майбутніх авіафахівців; системи вмінь і навичок, вироблених у процесі вивчення природничих дисциплін, що слугують підґрунтям діяльнісного компонента професійної компетентності майбутніх авіафахівців; позитивного особистісного прагнення до діяльності в авіаційній галузі; мовної культури в індивідуальній і груповій взаємодії; прагнення до самовдосконалення, саморозвитку, професійної рефлексії.

Авіаційна галузь є унікальною та специфічною, тому лише загальнодидактичних (загальнопедагогічних, загальноорганізаційних, специфічно-педагогічних) принципів підготовки фахівців недостатньо для забезпечення її діяльності

Рис. Організаційно-педагогічна модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців авіаційної галузі у процесі вивчення природничих дисциплін

професійних (специфічно-організаційних, специфічно-процесуальних) принципів підготовки. У сукупності загальнодидактичні та специфічно-професійні принципи доповнюють одне одного та працюють на єдиний кінцевий результат – формування професійної компетентності майбутніх авіафахівців.

Вітчизняний вчений у царині авіаційної педагогіки Р. Макаров [3] в моделі спеціальної теоретичної підготовки авіафахівців виокремлює загальнодидактичні навчально-виховні принципи, специфічні принципи професійно-технічної освіти та специфічні принципи формування надійності авіафахівців. Науковець наголошує саме на специфічних організаційних і процесуальних принципах професійної підготовки авіафахівців. До специфічних організаційних принципів професійної підготовки авіафахівців відносяться: принцип домінантно-мотиваційної установки; принцип цілісної просторово-часової інтеграції; принцип спеціалізованості педагогічного процесу; принцип різнонаправленої ритмічності; принцип зворотнього зв'язку в педагогічному процесі. Поруч із організаційними принципами, за вченим, існують специфічні процесуальні принципи професійної підготовки авіафахівців: принцип суворої регламентації та часового лімітування; принцип додаткових навантажень; принцип ритмічного зростання психологічного навантаження; принцип комплексного формування психофізіологічних якостей і механізмів адаптації. Отримані науковцем результати свідчать, що в процесі професійної підготовки авіафахівців все має бути спрямовано на формування концентрованого результату – надійності авіафахівця в звичайному й екстремальному режимах діяльності.

Вважаємо, виділені Р. Макаровим, специфічні організаційні та специфічні процесуальні принципи основоположними, адже вони влучно розкривають характер роботи авіафахівців.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, освітньо-кваліфікаційних характеристик і професійних вимог до майбутніх авіафахівців нами виокремлено такі компоненти професійної компетентності як: когнітивний, рефлексивно-діяльнісний, комунікативний, особистісний. Усі компоненти формуються в майбутніх авіафахівців у процесі вивчення природничих дисциплін на другому змістовому етапі нашої організаційно-педагогічної моделі.

Когнітивний компонент професійної компетентності є базисним, сутність його полягає в тому, що майбутні авіафахівці повинні оволодіти сукупністю природничих знань з проекцією на майбутню професійну діяльність. Відображає систему засвоєння знань теоретичного та практичного значення, або ступінь сформованості професійних знань.

Рефлексивно-діяльнісний компонент є сукупністю вмінь і навичок ефективного використання природничих знань для практичного вирішення професійних завдань авіаційної галузі, тобто успішної реалізації професійних компетенцій.

Комунікативний компонент зумовлений здатністю міжособистісної взаємодії в авіаційній галузі, тобто наявністю професійної позиції авіафахівця (висока мовна культура, спроможність ідентифікувати себе з цінностями професійного середовища, вміння слухати та налагоджувати контакти, обґрунтування власної думки, підтримка співрозмовника та зважання на його думку, емоційне забарвлення власного мовлення).

Особистісний компонент являє собою сукупність індивідуальних фізичних, психічних і психофізіологічних якостей та здібностей, важливих для сучасного авіафахівця. Демонструє усвідомлення самого себе як фахівця; професійну самооцінку, самоаналіз власних професійних якостей; здатність до саморозвитку та самоосвіти; соціальну відповідальність за результати та наслідки своєї діяльності.

Третій процесуальний етап організаційно-педагогічної моделі включає форми та методи роботи. Їх вибір залежить від педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх авіафахівців. Під педагогічними умовами формування професійної компетентності майбутніх авіафахівців ми розуміємо обставини, за яких буде забезпечено ефективний розвиток професійної компетентності авіафахівців у процесі навчання природничих дисциплін, а саме: моделювання навчальної та практичної діяльності курсантів з використанням методу аналізу авіаційних подій, що пов'язані з фізико-географічним і метеорологічним факторами впливу природного середовища; удосконалення структури позааудиторної діяльності як складової самоосвіти курсантів за допомогою впровадження новітніх інформаційних технологій; оптимізація науково-дослідної діяльності курсантів через застосування практичних навичок при контекстному форматі виконання курсової роботи.

Цей етап спрямований на засвоєння курсантами теоретико-методологічних, прикладних знань і вмінь; підготовку майбутніх авіафахівців до «розуміння» сутності професійної діяльності; формування аналітико-діагностичних, конструктивно-організаційних, комунікативних умінь, потрібних у подальшій

роботі. Зміст природничої освіти за розробленою нами організаційно-педагогічною моделлю спрямований на забезпечення передавання та засвоєння курсантами міжпредметних природничих знань. Цей зміст сформувався на основі таких елементів: мети і завдань, зумовлених соціальними замовленнями в галузі освіти, регіональними потребами та запитами авіафахівців; урахування можливостей і конкретних дидактичних умов; інтегративності, контекстності, поліфонізму.

Процес наповнення змісту природничих дисциплін відбувався не лише на макрорівні (вимоги соціального замовлення, соціально-економічні процеси в суспільстві, розвиток педагогічної науки та практики), а й на мікрорівні – ураховуючи конкретні види діяльності даної категорії фахівців, так званий «професійний контекст». У розробленій нами організаційно-педагогічній моделі формування професійної компетентності майбутніх авіафахівців у процесі вивчення природничих дисциплін врахований дуалістичний характер «викладання й учіння», як двох взаємопов'язаних процесів професійної діяльності та його спрямованість на розвиток потенціалу майбутнього авіафахівця.

Форма організаційно-педагогічної моделі формування професійної компетентності майбутніх авіафахівців у процесі вивчення природничих дисциплін обрана нами відповідно до визначених завдань, конкретних педагогічних умов і можливостей навчально-виховного процесу авіаційного ВНЗ. Навчання відбувається протягом одного-трьох навчальних семестрів, упродовж яких курсанти виконують практичні завдання. Використовувались такі організаційні форми та методи роботи як: лекції проблемно-пошукового характеру; практичні заняття з використанням методу аналізу авіаподій, що пов'язані з фізико-географічним і метеорологічним факторами впливу природного середовища та конкретних ситуаційних творчих завдань; позааудиторна діяльність із застосуванням новітніх інформаційних технологій; індивідуальна та групова науково-дослідна діяльність тощо.

На четвертому, оцінно-результативному етапі нашої організаційно-педагогічної моделі висвітлена перевірка ефективності педагогічних умов за допомогою рівнів сформованості критеріїв і показників професійної компетентності майбутніх авіафахівців у процесі вивчення природничих дисциплін. Згідно зі структурою професійної компетентності виокремлюємо чотири критерії, що вможливлюють оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх авіафахівців у процесі вивчення природничих дисциплін, а саме: когнітивний компонент – інтелектуальний критерій; рефлексивно-діяльнісний компонент – практико-орієнтовний критерій; комунікативний компонент – поведінковий критерій; особистісний компонент – індивідуальний критерій.

Вважаємо логічним виокремити три рівні сформованості професійної компетентності: високий, середній, низький. На нашу думку, такий підхід є доцільним, оскільки два рівня ілюструють крайні межі вираження – високий і низький, а один – середній рівень професійної компетентності, що виражає проміжні показники вищезгаданих нами критеріїв.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Перераховані вище елементи організаційно-педагогічної моделі взаємопов'язані й різняться ступенем динамічності, значущості та механізмами формування, відображають упорядковану сукупність і послідовність методів та процесів, що забезпечують реалізацію проекту дидактичного процесу в авіаційному ВНЗ та досягнення діагностованого результату. Унаслідок практичної реалізації створеної організаційно-педагогічної моделі отримаємо сформовану професійну компетентність майбутніх авіафахівців у процесі вивчення природничих дисциплін. Обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх авіафахівців у процесі вивчення природничих дисциплін.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Герасименко Г. В. Формування фахових компетентностей курсантів льотних навчальних закладів у процесі вивчення фундаментальних дисциплін: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. В. Герасименко; Класичний приватний ун-т. – Запоріжжя, 2015. – 20 с.

2. Лещенко Г. А. Модель педагогічної системи формування професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті [Електронний ресурс] / Г. А. Лещенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2015. – Вип. 40. – С. 191-199. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ Pfto_2015_40_28.

3. Макаров Р. Н. Авиационная педагогика: учебник / Р. Н. Макаров, С. Н. Неделько, А. П. Бамбуркин, В. А. Григорецкий. – Москва; Кировоград: МНАПЧАК, ГЛАУ, 2005. – 433 с.

4. Мандрик Я. С. Формування професійної готовності майбутніх диспетчерів координаційного центру пошуку та рятування: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Я. С. Мандрик;

Українська інженерно-педагогічна академія. – Харків, 2015. – 20 с.

5. Маслов В. Концептуальні засади побудови, зміст і структура орієнтовної моделі функціональної компетентності керівників навчальних закладів / В. Маслов // Теорія та методологія освіти і науки. – 2009. – № 12. – С. 3–9.

6. Чернєга О. Модель формування професійної компетентності бакалавра-викладача практичного навчання в галузі економіки у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / О. Чернєга // Молодь і ринок. – 2014. – № 11. – С. 74-80. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua /UJRN/Mir_2014_11_17.

REFERENCES

1. Herasymenko, H. V. (2015). *Formuvannia fakhovykh kompetentnostei kursantiv lotnykh navchalnykh zakladiv u protsesi vyvchennia fundamentalnykh dystsyplin.* [Formation of professional competencies of flying school cadets in the study of fundamental disciplines]. Zaporizhzhia.

2. Leshchenko. H. A. (2015). *Model pedahohichnoi systemy formuvannia profesiinoi nadiinosti maibutnikh fakhivtsiv z avariinoho obsluhovuvannia na aviatsiinomu transporti.* [Model of pedagogical system for the formation of professional reliability of future specialists in emergency service on aviation transport] [Elektronnyi resurs]– Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2015_40_28.

3. Makarov. R. N. (2005). *Avyatsyonnaia pedahohyka: uchebnyk*. [Aviation pedagogy]. Moskva; Kyrovohrad: MNAPChAK, HLAU.

4. Mandryk, Ya. S. (2015). *Formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnikh dyspetcheriv koordynatsiinoho tsentru poshuku ta riatuvannia.* [Formation of future readership of the coordination center for search and rescue]. Kharkiv.

5. Maslov, V. (2009). *Kontseptualni zasady pobudovy, zmist i struktura oriientovnoi modeli funktsionalnoi kompetentnosti kerivnykiv navchalnykh zakladiv.* [Conceptual principles of construction, content and structure of the model of functional competence of the heads of educational institutions]. Kyiv.

6. Chernieha, O. (2014). *Model formuvannia profesiinoi kompetentnosti bakalavra-vykladacha praktychnoho navchannia v haluzi ekonomiky u vyshchomu navchalnomu zakladi.* [Model for the formation of professional competence of a bachelor and teacher of practical training in economics at a higher educational institution] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_11_17.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОВАЛЕНКО Оксана Павлівна – старший викладач кафедри авіаційної метеорології Кіровоградської льотної академії НАУ.

Наукові інтереси: методика навчання природничих дисциплін у авіаційних ВНЗ, формування професійної компетентності майбутнього авіаційного фахівця.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KOVALENKO Oksana Pavlovna – senior lecturer of the Department of Aviation Meteorology, Kirovohrad Flight Academy of the NAU.

Circle of research interests: methods of teaching natural sciences in aviation higher education establishments, formation of professional competence of the future aviation specialist.

Дата надходження рукопису 19. 09. 2017 р.

УДК : 37.015.2:371.383(477.7)

ПЄНОВ Вадим Васильович –
кандидат педагогічних наук
старший викладач кафедри медичних знань
та безпеки життєдіяльності
Одеського національного університету
імені І. І. Мечникова
e-mail: penov@ukr.net

РОЗВИТОК ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ (кінець XIX – перша половина XX століття)

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах розбудови Української держави валеологічна освіта викликає не лише науково-пізнавальний інтерес, але й має величезну практичну значущість. Україна активно сприйняла світові тенденції відносно поліпшення стану здоров'я населення через освіту.

Сучасний стан валеологічної освіти вимагає від педагогів пошуку нових підходів у її забезпеченні. Сьогодні виникає історична

© Пєнов В. В., 2017

необхідність у глибокому переосмисленні наших уявлень про сутність здоров'я як найважливішої соціальної цінності людини. Звернення до найкращих надбань української педагогічної думки минулого, досвід валеологічної освіти окреслює ряд проблем, які вимагають науково-теоретичного та практичного вирішення.

Для історико-педагогічної науки важливе розуміння сутності та особливостей валеологічної освіти з урахуванням регіонального аспекту. У цьому контексті особливий науковий інтерес становить Південь України кінця XIX – першої половини XX століття.

Аналіз досліджень і публікацій. Розвиток валеологічної освіти в Україні досліджували в різні часи Г. Апанасенко, С. Громбах, Г. Голобородько, М. Зубалій, Ю. Лисицин, В. Сухомлинський, Л. Сущенко та ін. У контексті розгляду проблеми важливими є дослідження І. Андрухіва, М. Пантюка, Б. Савчука щодо діяльності молодіжних товариств як чинника розвитку валеологічної освіти.

Про інтенсивність наукових пошуків щодо виявлення окремих підходів до організації валеологічної підготовки свідчать праці сучасних педагогів. Важливість орієнтації в освіті на валео-екологічні цінності обґрунтовано О. Вишневським, О. Сухомлинською, Г. Тарасенко, Т. Кочубей та ін.

Отже, становлення й поширення валеологічної освіти, формування потреби кожної людини бути здоровою були предметом дослідження учених та педагогів упродовж багатьох років. Однак цілісна інтерпретація розвитку валеологічної освіти на південноукраїнських землях (кінець XIX – перша половина XX століття) все ще відсутня.

Мета статті – на основі історико-педагогічного аналізу виявити та узагальнити особливості розвитку валеологічної освіти Півдня України (кінець XIX – перша половина XX століття) з урахуванням соціально-економічного, політичного, культурно-освітнього розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. З кінця XIX століття і до початку національно-визвольних змагань 1917 року важливим питанням, яке постало і відзначилося гострою дискусією було визначення змісту навчально-виховного процесу, що утверджував би класичний або реальний напрям в освіті. Від цього залежав і зміст валеологічної освіти. Провідними викладачами, науковцями та інтелігенцією, в боротьбі із загальнодержавними консервативними поглядами було запропоновано демократичний підхід у процесі валеологічного виховання учнівської молоді; окреслювались основні форми та шляхи валеологічної освіти в навчально-виховному процесі школи. У діяльності різних громадських об'єднань поширення валеологічної освіти посідало провідне місце.

На формування валеологічних цінностей у дітей південноукраїнського регіону впливала сім'я. Проаналізувавши специфіку валеологічного виховання дітей у родинах, що різнилися за соціальною складовою, зауважимо, що для селянської родини найхарактернішим було трудове та фізичне виховання, що зумовлювалося специфікою ведення господарювання. Робітнича родина мала вже інші життєві переконання, тому поруч із трудовим вихованням спостерігаємо підвищення ролі валеологічного. Розглядаючи родини інтелігенції, зазначаємо, що у сім'ях як сільської так і міської інтелігенції значна увага приділялася валеологічному вихованню дітей. Цьому сприяла загальна грамотність їхніх батьків, доступність науково-методичної, науково-популярної, художньої та історичної літератури [5].

Зміст валеологічної освіти на південноукраїнських землях із кінця XIX століття і до 1917 р. був зумовлений формуванням та поширенням руху за здоров'я, специфіка якого полягала в організації товариств та гуртків. Провідні інституції «Товариство піклування про народну тверезість», товариство «Просвіта», «Миколаївська громадська бібліотека», «Миколаївське Міське зібрання», «Морське зібрання», «Херсонський комітет народних читань» були зорієнтовані на розвиток валеологічної освіти [1].

Значна роль у розвитку валеологічної освіти на південноукраїнських землях, шляхом формування системи фізичного виховання належить саме культурно-освітньому товариству «Просвіта». Метою товариства було всебічне вдосконалення молоді шляхом пропагування зміцнення здоров'я, відродження фізичного виховання. Робота в товаристві скеровувалась на загартування людини, зміцнення її фізіологічного стану, що у свою чергу, стало внеском в організацію суспільно-оздоровчого життя.

До засобів забезпечення валеологічної освіти в регіоні «Просвіта» відносила родинно-побутову культуру й виховні традиції. Завдяки діяльності «Просвіти» створювались її молодіжні організації, драматичні товариства, в яких акцент

ставився на збереження та зміцнення індивідуального здоров'я; розгорталась видавнича діяльність.

Центральним у діяльності товариства було питання викладання предметів у навчальних закладах, які б сприяли виробленню в учнів потреби у здоровому способі життя. Завдяки роботі товариства розширювалися форми валеологічної освітньої роботи: з'являлися статті на методичну проблематику, розглядалася методика освітньої діяльності, велике значення надавалося самоосвіті й самовихованню народу; проводились спортивні змагання з різних видів спорту; організовувались курси з підготовки інструкторів (здорових кадрів), туристична діяльність, заняття танцями; утримувались аматорські гуртки та бібліотеки.

Педагоги А. Волошин, П. Паращин, С. Стоцький, які були активними членами товариства, до засобів забезпечення валеологічної освіти відносили приклад батьків та вчителів [2]. Великого значення надавалося грі і праці, що передбачали певні фізичні навантаження, тілесний гарт.

Діяльність товариства була тісно пов'язана із краєзнавством, адже під час кількаденних екскурсій забезпечувалися пізнання місцевості, контакт із природою, на добровільних засадах діти піддавалися впливу сонячних променів, повітря, відчували красу природи, зміцнювали здоров'я, привчалися до здорового способу життя.

Валеологічними ідеями громадських і суспільних інституцій пройнялася жіноча частина населення. Як результат, виникла нова форма просвітницької діяльності – жіночі громадські організації («Жіноче освітнє товариство», «Союз захисту жінок в Одесі», «Миколаївське жіноче благодійне товариство», «Жіноча видавнича артіль», відділення «Союзу Українок», «Литовське жіноче 13 католицьке товариство», «Гурток російських жінок», «Товариство єврейських жінок») [1].

Процес розвитку валеологічної освіти (кінець XIX століття – 1917 р.) мав особливості, суть яких полягала в випереджальному розвитку мережі жіночих та чоловічих гімназій і реальних училищ у межах України та імперії в цілому. Крім цього, була створена розгалужена система приватних та громадських гімназій, в яких значне місце відводилось викладанню предметів валеологічного циклу: гігієні, гімнастиці, танцям, хімії, природознавству.

Серед навчальних закладів на Півдні України, діяльність яких була взірцем щодо валеологічної наповненості навчально-виховного процесу виділяємо Рішельєвський ліцей, 1-у Олександрівську чоловічу гімназію в Миколаєві, Херсонську чоловічу гімназію, Олександрівське реальне училище в Миколаєві, 1-у Миколаївську жіночу гімназію, 1-у Одеську Рішельєвську гімназію, які мали відповідні санітарно-гігієнічним нормам навчальні приміщення, просторі спортивні зали, добре оснащені кабінети природничих наук, бібліотеки [2].

Помітне місце в системі валеологічної освіти займали освітні заклади медичного напряму: фельдшерські, акушерсько-фельдшерські, зуболікарські школи, медичні курси. На першому році навчання вивчалися загальноосвітні предмети, що вводили студентів до курсу медичних наук: латинська мова, геометрія, зоологія, ботаніка, фізика, пізніше додалися арифметика, географія. На старших курсах (другому-четвертому) вивчалися безпосередньо медичні науки, а останній курс відводився на практичні заняття. Медичні дисципліни були різноплановими, вивчались: акушерство і жіночі хвороби, догляд за новонародженими і хвороби новонароджених, дитячі хвороби, хірургія, терапія, епідемічні хвороби, анатомія й фізіологія, фармація й фармацевтична хімія, венеричні й шкіряні хвороби та ін. Випускні іспити проводилися з усіх предметів.

Історико-педагогічний аналіз джерелознавчої бази дав змогу встановити, що в період із 1918 р. до 1941 р. на південноукраїнських землях велику увагу приділяли оздоровленню населення. Відповідно, вказаний період характеризувався вивченням проблем тілесності, активізацією наукових пошуків південноукраїнських педагогів у галузі фізичного виховання та гігієни. Основними тенденціями оздоровлення дітей та молоді були організація навчально-виховного процесу за гігієнічними вимогами; обстеження об'єктивного стану здоров'я шкільної молоді; організація екскурсій, рухливих ігор і забав; організація літніх відпочинкових таборів; проведення інструктажу щодо попередження захворювань тощо.

Формування змісту освіти в дошкільних та шкільних навчальних закладах ґрунтувалось на вихованні у дітей шанобливого ставлення до національних цінностей, громадських почуттів; формування характеру й індивідуальності школярів, їх духовного та фізичного здоров'я. Дошкільні заклади піклувались про фізичне виховання дітей, яке доповнювалося

прогулянками, походами, руханками та забавами; розвивали вроджені здібності.

У навчальних закладах головним шляхом формування змісту валеологічної освіти було забезпечення досвіду організації шкільного спорту та орієнтація на збереження здоров'я дітей. У навчальних програмах, поруч з основними предметами тілесні вправи мали відповідне місце. З розвитком валеологічної освіти виділяється така її складова як гігієни.

Проблемою валеологічної освіти дітей та молоді займалися більшість педагогів і просвітників південного регіону: П. Біланюк, І. Герасимович, М. Галущинський, Б. Заклинський, К. Малицька, Л. Ясінчук та ін., які вбачали безпосередній зв'язок між процесом виховання нової особистості та фактом функціонування преси для дітей [3]. Це простежується в діяльності спеціалізованого видавництва «Світ дитини» – ілюстрованого часопису для дітей, який видавався у Миколаєві як додаток до журналу «Молода Україна» і виходив щомісячно – до 1925 р. [2]. Часопис популяризував здоровий спосіб життя, розв'язував проблеми валеологічної освіти підростаючого покоління.

Розвиток валеологічного освітнього руху в Південній Україні у першій половині XX століття характеризувався проявом активності в діяльності щодо збереження, зміцнення та формування здоров'я дітей. Культурно-освітні, громадсько-освітні організації активно розвивали ідею опіки, виховання, навчання та захисту дітей. Окремо виділяємо діяльність південноукраїнського осередку «Друзі дітей» та громадської спілки «Охорона дітей», за ініціативи яких проводилися «Тижні допомоги дітям» із метою пошуку коштів на проведення оздоровчої кампанії, організації пунктів харчування дітей при школах, відкриття дитячих майданчиків та шкіл на відкритому повітрі для дітей хворих на туберкульоз [4, арк. 3].

Окремої уваги заслуговує діяльність Українського педагогічного товариства «Рідна школа» (1926–1940 рр.) – громадсько-освітньої організації, яка займалась заснуванням загальноосвітніх шкіл, дитячих садків, виданням педагогічних журналів та посібників. Провідні діячі товариства А. Яновський, О. Барвінський, Т. Войнаровський приділяли особливу увагу фізичній підготовці молоді південноукраїнських земель, гартуванню тіла і духу [2]. Члени товариства налаштовували молодь на глибоке та всебічне опанування різними предметами, що вели до втілення валеологічних цінностей у вихованні. Найбільш поширеним методом роботи товариства була підготовка рефератів. Популярними були доповіді про гігієну, шкідливість алкоголю та нікотину. Членами товариства проводилися «збірні лекції» валеологічного характеру. Важливою формою валеологічної діяльності товариства були заняття на різноманітних курсах.

Значну діяльність у боротьбі з алкоголізмом і курінням здійснювало південноукраїнське студентство, а також гуртки та секції при гімназіях «Рідної школи». Серед студентських організацій найактивнішу участь в антиалкогольній просвітницькій роботі брали «Союз українських студентів-абстинентів» і «Медична громада» [4, арк. 23].

Пропаганду здорового способу життя проводили «Українське лікарське товариство», «Українське гігієнічне товариство», «Учительська громада» та інші об'єднання інтелігенції. Їх члени щороку виступали перед селянством із десятками лекцій із валеологічної тематики.

Зміст валеологічної освіти включав окрім навчальних знань, умінь і навичок, які стосуються збереження здоров'я, зміст валеологічного виховання й як наслідок – зміст валеологічного розвитку (удосконалення можливостей щодо збереження здоров'я людей шляхом організації досвіду роботи валеологічного характеру).

Педагогічний рух на Півдні України вплинув на загальні тенденції формування основних завдань та напрямів валеологічної освіти. Учені звернули увагу на валеологічне виховання як складову частину виховного процесу, безпосередньо спрямованого на формування валеологічних почуттів і суджень. Практична діяльність прогресивних представників освіти Південного краю створювала умови для активного використання у шкільній практиці навчальних закладів дисциплін оздоровчого циклу, що були одним із засобів валеологічної освіти. При вивченні гігієни особливого значення набувають демонстрація різних предметів, явищ, процесів у природі, показ прийомів виконання гігієнічних вимог, екскурсії.

З метою популяризації оздоровчого руху серед учнів у школах, починаючи з 1918 р., організовуються тематичні виставки, присвячені спортивним досягненням. Однак, у підходах до фізичного виховання у школах не забезпечувалось у повному обсязі його основне призначення – зміцнення здоров'я і фізичного розвитку учнів.

Одним із засобів гігієнічного навчання й виховання учнів стали уроки здоров'я. Метою їх було ознайомлення школярів із основами гігієнічних знань і закріплення цих знань за допомогою наочних засобів. З метою пожвавлення в школярів живого інтересу до занять з гігієни набули поширення засоби емоційного впливу: обговорення художніх творів, читання віршів з оздоровчої тематики.

З метою надання допомоги в підготовці дітей до школи, для батьків організовувалися тематичні збори та індивідуальні консультації, батьківські лекторії, школи здоров'я. Основною формою організації навчання в школах для батьків було систематичне читання лекцій із гігієни. У педагогічних університетах для батьків практикувалися консультації лікарів, виступи батьків з питань організації режиму для дітей у сім'ї.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Аналіз наукової літератури дає підстави розглядати розвиток валеологічної освіти на південноукраїнських землях як соціально-педагогічну проблему, сутність якої зумовлена загальними закономірностями розвитку суспільства та соціально-економічними й культурно-освітніми умовами південноукраїнських земель означеного періоду. Розвиток валеологічної освіти стосується організації діяльності різних типів освітніх закладів, громадських установ, їх фінансування, забезпечення відповідної матеріальної бази й означає якісні зміни у валеологічній діяльності цих організацій та установ, а валеологічна діяльність трактується як їхня діяльність, спрямована на забезпечення здоров'я кожної людини й суспільства в цілому. Аналіз наукових джерел дав змогу виділити два періоди в розвитку валеологічної освіти на Півдні України: перший період – кінець XIX століття – 1917 р.; другий – 1918–1941 рр.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1.Bedworth A., Bedworth B. The Profession and Practice of Health Education, WM. Brown Publishers, 2001 – 472 p.

2.Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики / Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2013. – 460 с.

3.Кравченко В. Матеріали зібрані Василем Кравченком / В.Кравченко. – Житомир: Робітник, 1902-1907, Б. Р. – Т. I – III. – Т. I. – 200 с.

4.Оп.20. – Спр.35. – Жмуд Н. Досвід українців: родинний та громадський. – 2005 р. – 35 арк.

5.Сумцов Н.vФ. Культурное переживание / Н. Ф. Сумцов. – К.,1890. – 403 с.

6.Терещенко А. В. Быт русского народа / А. В. Терещенко. – М.: Русская книга, 1999 (Переиздание: т. I–IV. – М., 1847–1848).

REFERENCES

1. Bedworth, A., Bedworth, B. (2001). The Profession and Practice of Health Education, WM. Brown Publishers.

2. Kornetov, G. B. (2013). *Teoriya istorii pedagogiki.* [Theory history of education]. Moscow.

3. Kravchenko, V. (1902-1907). *Materialy Zibrani Vasylem Kravchenkom.* [The materials collected by Vasily Kravchenko]. Zhytomyr.

4. Op.20. – Spr.35. – Zhmud N. *Narodno-pedahohichnyi dosvid ukraintsiv: rodynnyi ta hromadskyi. – 2005 r. – 35 ark.* [The experience of Ukrainians: family and community].

5. Sumtsov, N. F. (1890). *Kulturnoe perezhivanie.* [Cultural experience]. Kyiv.

6. Tereshchenko, A. V. (1999). *Byt russkogo naroda.* [Life of the Russian people]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПІЄНОВ Вадим Васильович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри медичних знань та безпеки життєдіяльності Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

Наукові інтереси: дослідження історико-педагогічних процесів України.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PIENOV Vadym Vasylovych – candidate of pedagogical sciences, senior teacher of Medical knowledge and Health and safety Department of I. I. Mechnikov Odessa national university.

Circle of research interests:: research of historical and pedagogical processes of Ukraine.

Дата надходження рукопису 22. 09. 2017 р.

УДК 135.9.072.4

ПОДІК Іванна Іванівна –
кандидат економічних наук, старший науковий співробітник
Науково-дослідного інституту фіскальної політики
Університету державної фіскальної служби України
e-mail: Annavipodik@gmail.com

СТУДЕНТИ Z: ОСОБЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Нові форми і методи навчання в середній школі привели до появи нового покоління студентів ВНЗ з новими особистісними якостями та новими вимогами до освітнього процесу. Зміна характеру довузівської підготовки спричинила появу дещо несподіваних проблем навчання у вищій школі, пов'язаних із психологічними особливостями сучасного підростаючого покоління [2].

Педагогічна спільнота відзначає, що студенти XXI століття володіють сучасними пристроями опрацювання даних та повідомлень, але не володіють необхідними компетентностями для вирішення життєвих задач і досягнення успіху. Також молоді люди мають вільний доступ до світових інформаційних ресурсів, високий рівень інтернет-активності, але низький рівень володіння навичками саморозвитку та самоосвіти, безпечного використання цифрових технологій глобальної мережі [4].

Це означає, що перед викладачем постають непрості завдання: навчити кожного студента за короткий проміжок часу фільтрувати, аналізувати, синтезувати та використовувати величезні об'єми інформації; організувати навчальний процес так, щоб студент активно, з цікавістю та захопленням користувався набутими знаннями для саморозвитку та вирішення життєвих задач у майбутньому. Особливо це актуалізується у роботі із сучасним поколінням Z, адже ті методики за якими навчалися ми та наші батьки в університетах не підходять для «Digital Native».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми навчання студентів Z наразі мало досліджені у науковій літературі. Проте деякі аспекти роботи із такими молодими людьми описані в роботах О. О. Божко, Д. Л. Бучинської, В. П. Вембер, Т. І. Горох, О. Р. Ісаєвої, А. Б. Єрмоленко, Т. В. Мукій, Р. Л. Сойчук, Ю. М. Опанасенко та інших.

Тому в даній статті поставлено за **мету** вивчити та узагальнити особливості взаємодії учасників освітнього процесу, які, згідно із Теорією поколінь, що заснована Нейлом Хоувом та Уільямом Штраусом в 1991 році в США, відносяться до різних поколінь.

Виклад основного матеріалу дослідження. Різні покоління – це різні цінності, різне сприйняття інформації. Система виховання сучасних студентів, орієнтована на ігрову форму занять, позитивне підкріплення за найменші досягнення, відмова від примусу та покарань, принесла свої плоди – заохочуючи індивідуальність дитини, оберігаючи його самооцінку і невпинно підтримуючи інтерес до знань через гру, ми не привчили підлітків до завзятості в досягненні цілей, не навчили їх переживати невдачі, боротися і долати труднощі. У школі вони звикли не конспектувати і читати підручники, а шукати інформацію в Інтернеті та виконувати тестові завдання, засновані на принципі «навмання». Зміна вимог до навчального процесу призвела не тільки до перегляду структури і процесу навчання, але й до зміни ставлення до навчання з боку нового покоління студентів, що зумовило появу цілого ряду проблем. Сама головна – непідготовленість випускників шкіл до вузівського формату навчання. Непідготовленим до таких змін виявився і професорсько-викладацький склад [3]. Старше покоління маючи певні ускладнення в процесі адаптації до сучасних викликів намагається засобами системи освіти минулої епохи здійснювати підготовку нового покоління до викликів майбутнього. При цьому особливого значення набувають протиріччя між представниками педагогічного корпусу та їх студентами в соціально-психологічному контексті.

Сучасні студенти, відповідно до Теорії поколінь, належать до покоління Z та суттєво вирізняються від усіх інших поколінь. Розвиток мережевих комунікацій, таких, як електронна пошта, SMS, Instant Messenger та інших медіа-ресурсів на зразок YouTube та соціальних мереж (Facebook, Twitter та ін.) формує не тільки їх бачення життя, а й ряд психофізіологічних, когнітивних та ціннісно-мотиваційних проблем, зокрема:

1. Проблеми з увагою. Цим студентам важко тривалий час бути зосередженими на чомусь одному. Вони швидко переключаються з одного об'єкта на інший, переходять за посиланнями, вміють читати інформацію «діагонально», не заглиблюючись. Є дослідження, які

© Подік І. І., 2017

показують, що сучасний підліток може зосереджуватися на чомусь лише 8 секунд, що значно менше, ніж у представників попередніх поколінь [8]. Крім того, діти Twitter не здатні сприймати довгі повідомлення. Усний текст має обмежуватися 25 словами, більше молодь фактично не спроможна сприйняти на слух [5]. Це негативно впливає на навчальний процес, адже призводить до різкого зниження рівня концентрації уваги на занятті.

2. Значне погіршення пам'яті, що пов'язане з доступністю будь-якої інформації в будь-який час доби за допомогою сучасних ґаджетів підключених до всесвітньої мережі Інтернет. Тому молоді люди перестали покладатися на свою пам'ять, а функцію накопичення та збереження інформації перенесли на свої девайси. Їм легше зробити закладки на сайтах, записати необхідне в телефонний блокнот чи сфотографувати, аніж елементарно запам'ятовувати [5]. Також сучасні студенти погано розуміють фундаменталізм пропонованих лекторами знань, більш того вони їх відкидають, адже можна просто «загуглити» чи запитати на професійному сайті. Для них інформація має досить прикладний сенс, але поверхневе значення. Знайшов, прочитав, закрив. Через це у молодих людей все частіше домінує візуальна пам'ять, адже простіше запам'ятати не саму інформацію, а шлях до неї в Інтернеті чи медіаконтенті.

3. Проблеми «кліпового мислення». Кліпове мислення – це процес відображення безлічі різноманітних властивостей об'єктів без урахування зв'язків між ними, що характеризується фрагментованістю інформаційного потоку, алогічністю, високою швидкістю переключення між частинами, фрагментами інформаційних даних, відсутністю цілісної картини сприйняття навколишнього світу [4]. Таким чином зрозуміло, що традиційне навчання з вимогами фундаментальних та системних знань з предметів не адаптоване до особливостей покоління Z.

4. Нетерплячість та егоцентризм. «Зетам» не доводилось, як іншим поколінням, чекати улюбленого мультика чи омріяну іграшку. Ці студенти нетерплячі та прагнуть швидкого результату. Через дітоцентричність у їх вихованні це покоління, яке ще називають «ЯЯЯ», впевнене у своїх майже безмежних можливостях та має високу, часто завищену, самооцінку. В результаті умов виховання, вони не вміють вирішувати проблеми, не прогнозують наслідки своїх дій і ризики. Через це виходячи у доросле життя й вступаючи до ВНЗ, де як і раніше присутні суворі академічні традиції і жорсткі вимоги, молоді люди виявляються не готовими. Вони не розуміють чому та навіщо потрібно так інтенсивно і важко вчитися, записувати і вчити напам'ять величезну кількість інформації.

5. Скептичність. Сучасні студенти виросли в цинічному середовищі повної недовіри, в період, коли держави та громадські інститути розколювалися [6, с. 86]. Тому загальна їх риса – скептицизм. Молодь потребує підтвердження всьому, що бачить чи чує, а не вірить автоматично. Мало того, більшість студентів впевнені, що «гугл» знає краще ніж професор, і питання задають йому.

6. Непоштивість. Молоді люди впевнені, що всі повинні їх поважати, а от їхню повагу ще потрібно заслужити. Свої думки «Зети» висловлюють сміливо, прямо та голосно. Студенти Z не схильні до субординації, усіх вважають рівними. Тож професорсько-викладацький склад стикається з тим, що студенти не розуміють необхідності тримати дистанцію, притаманну традиційній системі навчання, підкорюватися чиїмось вимогам тощо [8].

7. Проблеми аутизації. Мова йде не про аутизм у вигляді хвороби, а про доклінічні його прояви, що розглядаються як відбиток тренду еволюції людства. Такі студенти з дитинства занурені у себе і нездатні спілкуватися з оточуючими, мають нерозвинені комунікативні навички, не вміють говорити і виступати з чіткими структурованими доповідями.

8. Різноманітні, але неміцні комунікації, а також необхідність одержувати оцінку всього, чим вони займаються (так звані «лайки»). «Зети» надають перевагу віртуальному спілкуванню над реальним. Через соцмережі вони знаходять собі друзів по всьому світі, часто швидше ніж у власній групі. Їм легше ділитися своїм внутрішнім світом і обговорювати свої переживання, радості і сумніви з тисячею віртуальних співрозмовників, але не особисто [2]. Тому спостерігаємо тенденцію до неміцних комунікацій цього покоління – і в дружбі, і в особистих стосунках. Проте, перебуваючи значну частину свого часу в різноманітних соціальних мережах, люди генерації Z потребують схвальних відгуків стосовно всього, що відбувається з ними, від інших членів Інтернет-спільноти.

9. Споживчий стиль життя. Підлітки налаштовані на постійне споживання інформації, товарів, послуг, розваг, що підкріплюється їх не бажанням працювати та обтяжувати себе обов'язками і

відповідальністю. У молодих людей виникає так званий «синдром вічної дитини»: на заняттях їм постійно нудно, вони шукають нових вражень і яскравих емоцій, часто змінюють свої вподобання, а кращим способом вирішення проблем вважають ігнорування.

10. Проблема девальвації інтелектуальних, культурних, гуманістичних цінностей означає, що частина студентів зацікавлені у знаннях, постійно та завзято навчаються, високо цінують отримані вміння та навички, в той час як інша частина студентів вважають, що успіх у житті залежить від випадку чи зв'язків, а не від спеціально набутих знань. Для таких студентів культура, освіта та знання девальвуються, втрачають свою цінність.

В той же час, теперішнє покоління Z, чи центеніали, виділяється своєю допитливістю та такими яскравими особливостями:

1. Вміють фільтрувати, синтезувати та аналізувати інформацію, здатні швидко акумулювати велику кількість знань і мають готовність ділитися ними, при цьому у них відсутні комплекси стосовно будь-яких вікових, соціальних чи інших нерівностей [5, с. 52].

2. Багатозадачність. Їм вдається водночас готуватись до занять, смситись з друзями, слухати музику і розмовляти з батьками, тобто вони можуть «бачити» кілька екранів одночасно.

3. Постійно розвивають особистісні якості, стають віртуозами у своїй професійній діяльності, аби бути поміченими й популярними, отримати максимальну кількість схвальних відгуків про себе.

4. Природна допитливість: молоді люди із задоволенням готові багато вчитися, багато пізнавати нового через відеоблоги Youtube чи подібні хостинги [5].

5. Здатні отримувати перехресну освіту внаслідок перманентної звички користуватися гіперпосиланнями та опрацьовувати інформацію із різних сфер життєдіяльності [6]. Мають глобальне мислення, потяг до досліджень та розробок.

6. Працьовиті та прагнуть стабільності, самостійності й самоствердження. Не очікують готового подарунку долі, розраховують лише на себе та свої сили [6]. Мають високий рівень самодисципліни.

7. Покоління Z відрізняється підвищеним рівнем відповідальності не тільки за себе, але і за оточуючий світ. Життя у вирі новин спонукає молодих людей співпереживати, розвиває почуття справедливості. Студенти Z прагнуть постійно вдосконалювати світ.

8. Свободолюбство. Покоління Z не любить найменших проявів втручання в їхній особистий простір, негативно сприймає будь-яке обмеження волі – як фізичне, так і моральне [5].

9. Енергійні та рухливі. При чому це проявляється не тільки у фізичному плані, але й рухливості думок, ідей, зміни інтересів і навіть настрою. Швидко приймають рішення.

10. Вони багато чого вміють і можуть. Нове покоління починає свій бізнес вже у 10 років, а також дивує своїми знаннями. Самий молодий мільйонер світу 12 літній Райан Росс, стільки ж самому молодому сертифікованому спеціалісту Microsoft.

Сучасні ж освітяни належать до поколінь, що значно відрізняються від покоління Z. У педагогічній спільноті наразі працюють: бебі-бумери (1943-1963), покоління X (1963-1984) та покоління Y (1984-2000), які мають іншу швидкість сприйняття інформації, а також психологічні особливості та професійні цінності.

Бебі-бумери отримали свою назву внаслідок післявоєнного вибуху народжуваності. Це покоління з психологією переможців, яке виросло в супердержаві та щиро вірило в свою країну, схильне до командної роботи в колективі та професійного оптимізму ідейних людей. Зараз ці люди правлять світом – очолюють уряди, корпорації, ВНЗ, школи [7]. Адже для них кар'єра – символ добробуту, успіху та статусу. Серед педагогів це найбільші трудоголики.

Основні цінності «бумерів»: оптимізм, зацікавленість в особистісному зростанні та винагороді, колективізм і командний дух, культ молодості [1, с. 84]. Проте їм потрібно створити атмосферу стабільності й відчуття потрібності. Ці люди прагнуть до видимих символів (сертифікатів, нагород, почесних значків, трофеїв) і з їх допомогою можуть бути мотивовані до додаткової роботи.

Покоління X (або невідоме покоління) нині становить більшість педагогічних працівників та є найбільш активним прошарком педагогічної спільноти. Для них вступ до вузу і навчання стали колись серйозним кроком, початком професійного курсу, який вони будують протягом життя. Вони вірять, що блискучу кар'єру можна побудувати тільки наполегливою працею [1]. Робота стає пріоритетом, їй приділяється більше уваги, ніж родині. При цьому всьому «ікси» не схильні жалітися, обговорювати робочі проблеми та дискомфортні ситуації з керівництвом.

Покоління X полюбляє вчитися і з них виходять гарні наставники та експерти. В

процесі навчання вони завжди прагнуть до нових знань і досвіду, шукають будь-які можливості для професійного і особистого зростання, довіряють знанням і досвіду, який є технологічним.

Покоління «Х» сформувалося під впливом: продовження «холодної війни», перебудови, СНІДу, наркотиків, війни в Афганістані. Основні цінності: готовність до змін, можливість вибору, глобальна інформованість, технічна грамотність, індивідуалізм, прагнення вчитися протягом усього життя, неформальність поглядів, прагматизм, надія на себе, рівноправність полів [7]. Це цілеспрямовані та відповідальні працівники, на яких можна покластися.

Покоління Y («ігрек», або «мілленіум») – це молоді спеціалісти, які нещодавно прийшли працювати. «Ігреки» менш привчені до самостійності, значно впевненіші у собі, комунікативні, схильні до співпраці, і водночас прагнуть швидких результатів. Їм важко працювати за ідею, вони потребують швидкого результату, бажано фінансового. Цих людей складно зацікавити віддаленою перспективою, оскільки якщо не тут, то в іншому місці вони вже сьогодні зможуть знайти застосування своїй унікальності. Люблять фіксувати кожне маленьке досягнення, інформувати про свої професійні успіхи в соцмережах. І все ж робота часто не є життєвим пріоритетом «ігреків»: вони бажають адекватного балансу між роботою та особистим життям, тому відмовляються від понаднормової роботи. Y-ки розвиваються по горизонталі, а не по вертикалі – престижна робота і висока посада їх не мотивують. Y буде намагатися отримати більш широкий досвід в декількох сферах. Вони зацікавлені у тому, щоб робота не заважала родині та особистому життю [7]. Особистісна самореалізація для «ігреків» – важливіша, ніж професійна. Важливою для «ігреків» є трудова етика. На роботі вони: цінують вільну атмосферу та стиль спілкування; менш розуміють ієрархію, ніж попередні покоління; не соромляться говорити про проблеми або дискомфорт на робочому місці керівникові, вважаючи це співпрацею, а не скаргою; не люблять постійного контролю. Якщо Y щось не подобається, вони тут же це кидають.

Цінності покоління Y формувалися під впливом: розвалу СРСР, терактів і військових конфліктів, розвитку цифрових технологій. Мобільні телефони та інтернет – їх звична дійсність. До цінностей «ігреків» входять: громадянський обов'язок і мораль, відповідальність, але при цьому психологи відзначають їх наївність і вміння підкорятися. І хоча вони виросли в період розвитку комп'ютерів, телефонів та іншої техніки, представники покоління Y не завжди віддають перевагу сучасним технологіям, а інколи навіть відмовляються від них.

Таким чином, зміни які відбуваються на глобальному та національному рівнях привели до трансформації вимог як до студентів освітніх закладів, так і до професорсько-викладацького складу. Кожне покоління має свої індивідуальні риси, і не завжди вони напряму комфортні для сприйняття іншим поколінням.

Такі відмінності між викладачами та студентами ускладнюють освітній процес. Це означає, що викладачам вузів потрібно переглянути змістовну складову навчального матеріалу з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей нового покоління студентів, а також видозмінити формат викладу.

Існуюча сьогодні система освіти передбачає збільшення об'ємів знань та осучаснення їх змісту. Підхід, який був виправданий в минулу епоху, щодо засвоєння особистістю максимального обсягу різносторонніх знань, наразі є неефективним. При наявності сучасного доступу до інформації та можливості використання різноманітних баз даних, враховуючи стрімкі темпи нарощування її об'ємів та деталізації, засвоєння глибоких знань в усіх напрямках студентом є невиправданим для широкого загалу. Більш актуальним є акцентування на різних аспектах ступеневої освіти [1, с. 86].

У зв'язку з цим виникає важливе методологічне питання: а якого рівня глибини, широти й обґрунтованості необхідно давати інформацію по предмету, що вивчається? Вважається що студент повинен бути «компетентним». Тобто, мати уявлення і вміти скористатися конкретними знаннями в потрібний момент. Інакше кажучи, молодий спеціаліст, зіткнувшись з будь-якою проблемою у своїй професійній діяльності, повинен легко зорієнтуватися в існуючому інформаційному просторі з даного питання.

Виходить, що викладачам необхідно постійно систематизувати на заняттях і, що особливо актуально, підкріплювати практичними завданнями (підготовкою тематичних доповідей, дискусій, рішенням ситуаційних завдань), широкі, розрізнені, короткочасні знання і пізнавальні відкриття студентів. Тільки тоді необхідні знання та навички міцно закріпляться в репертуарі молодого фахівця. З цього випливає, що класична форма навчання: викладач розповів – студент вивчив удома, на наступному занятті повторив (закріплення матеріалу) –

втрачає свою актуальність внаслідок вищевказаних причин і умов. Більш ефективною і релевантною для студентів покоління «Z» стає наступна форма навчання: викладач поставив запитання – студент пошукав в літературі (частіше в Інтернеті) – на занятті разом обговорили і знайшли рішення. Від «формульно-крейдяного» викладу треба перейти до яскравих, чітких і наочних презентацій зі зрозумілими і образними формулюваннями [2].

Щоб зацікавити таких дітей та молодь, привернути їхню увагу, потрібно застосовувати нетрадиційні методи, дещо надзвичайно нове, інноваційне. До прикладу, це можуть бути певні рекомендації віртуального друга, його враження або ж вірусна реклама тощо. Оскільки в підростаючого покоління існує надзвичайний взаємозв'язок із гаджетами (смартфонами, ноутбуками і ін.) та їхніми додатками, то вся можлива діяльність повинна здійснюватися через них [6]. Також актуальним є створення вузько-тематичних фільмів (відеоролики) з наочними прикладами і експериментами.

Зауважимо, що головною мотивацією вчинків покоління Z є виключно інтерес, а не примус чи обов'язок. «Зети» значно більше, у порівнянні з іншими поколіннями, потребують ігрових підходів. Також варто якомога частіше їх хвалити – «лайкати» оцінками чи нагородами.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Світ змінюється – діти народжуються і виростають в інноваційних для старших поколінь умовах. Ці умови для них є звичним середовищем і формують перспективи до майбуття. Освітній заклад XXI століття, має бути орієнтованим на підготовку підростаючого покоління до життя. Адже намагання переорієнтувати наступні покоління під системи освіти ефективні в минулому не приведе до позитивного результату.

Поточний момент вимагає від педагогічних працівників високого темпу оновлення знань, вільного володіння інформаційними ресурсами та навчальними технологіями. Адже врахування викладачем фізіологічних та психологічних особливостей сучасних студентів дозволить успішно здійснити педагогічний вплив для вирішення освітніх завдань. Починаючи від засвоєння класичних знань, базових істин, загальнолюдських цінностей з переходом до орієнтування студента на вміння орієнтуватися в обраній професії та визначати її актуальні проблеми.

Взаємодія викладачів та студентів побудована із врахуванням психологічних характеристик поколінь допоможе в налагодженні суб'єкт-суб'єктної взаємодії усіх учасників навчального процесу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Єрмоленко А. Б. Розвиток національного освітнього простору в контексті надбань Теорії поколінь / А. Б. Єрмоленко // Вісник національного університету оборони. – 2014. – № 3. – С. 82–87.

2. Исаева Е. Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – № 4 (15).

3. Лумпиева Т. П. Поколение Z: Психологические особенности современных студентов [Электронный ресурс] / Т. П. Лумпиева, А. Ф. Волков. – Режим доступа: http://ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream

4. Мукій Т. В. Застосування сучасних ІКТ з метою формування індивідуальної навчальної рефлексивно-гуманістичної траєкторії розвитку учні середньої школи / Т. В. Мукій // Інформаційні технології в освіті. – 2015. – № 22. – С. 141–157.

5. Опанасенко Ю. М. Покоління z: нові виклики для освіти // Нова грамотність у цифровому столітті: Матеріали обласної науково-практичної інтернет-конференції. – Черкаси: ЧОІПОПП, 2016. – С. 51–54.

6. Сойчук Р. Л. Інформаційно-комунікаційні технології у виховному процесі та сучасне підростаюче покоління: погляд на проблему / Р. Л. Сойчук // Інноватика у вихованні. – 2016. – Вип. 4. – С. 220–230.

7. Ратушняк О. Г. Інтерактивні методи навчання для різних поколінь / О. Г. Ратушняк, О. О. Адлер, Н. М. Такасюк // Модернізація структури і змісту підготовки фахівців з менеджменту організації і адміністрування: матеріали міжнародної науково-методичної інтернет-конференції. – Вінниця: ВНТУ, 2013. – С. 44–48.

8. Хто такі «ікси» та «ігреки» і як їм порозумітися з «зетами». – Режим доступу: http://www.pedrada.com.ua/article/1236-qqq-17-m3-15-03-2017-hto-tak-ksi-ta-greki-yak-m-porozumtisya-z-zetami?ustp=W

REFERENCES

1. Yermolenko, A. B. (2014). *Rozvytok natsionalnoho osvitnoho prostoru v konteksti nadban Teoriyi pokolin.* [The development of national educational environment in the context of the achievements of generations Theory]. Kyiv.

2. Isayeva, Ye. R. (2012). *Novoye pokoleniye studentov: psikhologicheskiye osobennosti, uchebnaya motivatsiya i trudnosti v protsesse obucheniya pervogo kursa.* [A new generation of students: psychological features, educational motivation and

difficulties in the process of teaching the first course]. Moscow.

3. Lumpiyeva, T. P., Volkov, A. F. (2010). *Pokoleniye Z: Psikhologicheskiye osobennosti sovremennykh studentov.* [Generation Z: Psychological features of modern students]. Available at: http://ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream

4. Mukiy, T.V. (2015). *Zastosuvannya suchasnykh IKT z metoyu formuvannya indyvidual'noyi navchal'noyi refleksyvno-humanistichnoyi trayektoriyi rozvytku uchni seredn'oyi shkoly.* [The use of modern ICT in order to develop individualized education-reflexive humanistic trajectory of high school students]. Kyiv.

5. Opanasenko, YU. M. (2016). *Pokolinnya z: novi vyklyky dlya osvity* [Generation z: new challenges for education]. Cherkasy.

6. Soychuk, R. L. (2016). *Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi u vykhovnomu protsesi ta suchasne pidrostayuche pokolinnya: pohlyad na problemu*. [ICT in the educational process and modern younger generation view of the problem]. Kyiv.

7. Ratushnyak, O. H., Adler, O. O., Takasyuk, N. M. (2013). *Interaktyvni metody navchannya dlya riznykh pokolin.* [Interactive teaching methods for different generations]. Vinnytsya.

8. *Khto taki «iksy» ta «ihreky» i yak yim porozumitysya z «zetamy»* [Who are «iksy» and «Igrek2 and how they come to terms with «Zetham»]. Available at: http://www.pedrada.com.ua/article/1236-qqq-17-m3-15-03-2017-hto-tak-ksi-ta-greki-yak-m-porozumtisya-z-zetami?ustp=W

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПОДІК Іванна Іванівна – кандидат економічних наук, старший науковий співробітник Науково-дослідного інституту фіскальної політики Університету державної фіскальної служби України.

Наукові інтереси: теорія поколінь, особливості роботи із студентами нового покоління.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PODIK Ivanna Ivanivna – Candidate of Economic Sciences, senior research fellow of the Research Institute for Fiscal Policy University of the State Fiscal Service of Ukraine.

Circle of research interests: theory of generations, features of work with students of the new generation.

Дата надходження рукопису 07. 09. 2017 р.

УДК 378:78]:101

СОБОЛЬ Наталія Віталіївна –
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
інструментально-виконавської майстерності
Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка
e-mail: nsobol@kubg.edu.ua

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному світі перед вчителем у школі стоїть важливе завдання не просто передати знання учневі, а зацікавити його навчальним процесом, навчити його креативно мислити та самостійно шукати рішення поставлених задач. Але перш ніж вчити дитину, сам вчитель має володіти новими методиками, вміти пристосовуватися до потреб нової школи та суспільства загалом.

Зважаючи на швидкі глобалізаційні процеси у світі, майбутній вчитель музичного мистецтва, який буде працювати з новою генерацією дітей та молоді, повинен сам навчитися творчій гнучкості та толерантності. Мова йде не лише про толерантність у міжособистісному спілкуванні, у щоденній педагогічній діяльності, але й у мистецькому контексті. Особливо це стосується тлумачення та сприйняття творів сучасного мистецтва, їх співставлення із класичними творами, формування навичок критичного неупередженого мислення та індивідуального естетичного смаку людини, починаючи з самого дитинства.

Тому ми визначаємо необхідність формування у майбутніх учителів музичного мистецтва художньо-творчої толерантності. Вона полягає у тому, що художньо-творчо толерантна людина проявляє зацікавленість до ознайомлення з різними художніми явищами (творами музичного,

© Соболь Н. В., 2017

образотворчого, декоративно-прикладного, кінематографічного та театрального мистецтв, літератури тощо), пізнання та аналіз художнього замислу творів мистецтва, ознайомлення з різними авторами та їх поціновувачами. Така особистість проявляє повагу та неупередженість до інакших, ніж у неї, естетичних смаків. Вона здатна шляхом обґрунтованої критики співставляти художні явища на основі власного досвіду та кругозору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес формування художньо-творчої толерантності особистості вимагає серйозної методичної підготовки. Вважаємо, що серед дієвих методів реалізації поставленого завдання є використання під час фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дидактичних ігор. Вони зроблять навчання студентів різноманітним, допоможуть розкрити їх творчий потенціал в індивідуальній та груповій роботі, розширять методичну базу для їх майбутньої педагогічної роботи.

Дослідники визначають, що дидактична гра – «це цілеспрямована організація навчально-ігрової взаємодії викладача і студентів у процесі моделювання ними цілісної структури професійної діяльності майбутнього фахівця» [12, с. 389]. Як зазначає Л. Сергієнко, вона є методом активного навчання студентів вищих навчальних закладів, яка має суттєвий вплив на формування у них знань, професійних якостей, умінь самостійної роботи під час інтенсивної діяльності [10, с. 150].

І. Куліш, провівши глибокий аналіз поняття «гра», прийшла до висновку, що найдоцільніше розглядати її як спосіб організації діяльності особистості. На думку вченої, оскільки методи навчання по своїй суті є упорядкованим комплексом способів досягнення навчальних завдань, тому «дидактична гра – це творча вправа, що використовується у навчально-виховному процесі, вміщує навчальне завдання та в створених штучно умовах, що відтворюють реальну обстановку, забезпечує досягнення конкретної навчальної мети і може розглядатися у групі практичних методів навчання» [4].

У попередніх теоретичних дослідженнях ми вже аналізували та визначали особливості використання ігрової діяльності з метою формування художньо-творчої толерантності студентів [11]. Зокрема, прийшли до висновку, що музичну та ігрову діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва поєднує наявність у музичному мистецтві ігрової активності у діяльнісному контексті (наприклад, виконання музичного твору під час гри на музичному інструменті) та абстрактному (діалог, гра з художніми знаками та образами).

Дослідники (В. Жовтянська [2], Т. Росул [9]) проводять аналогії між ігровою та творчою діяльністю у мистецькій сфері, звертаючи увагу на те, що в їх основі велика частка роботи відводиться саме сприйняттю та відображенню художньої дійсності (інтерпретуванню). Творчість у грі обов'язково регламентується правилами, конкретними умовами, які задаються на самому початку, так і інтерпретація творів мистецтва має поєднувати свободу дій у чітких межах, що виражається в авторських позначках, традиціях виконання, стилістичних особливостях тощо. Якщо не слідувати цим правилам виникає «агресивна інтерпретація» [13], яка, з однієї сторони, вказує на творчу самостійність мислення виконавця, але, з іншої сторони, неприйнятна з огляду на необхідність прояву художньо-творчої толерантності особистості до художнього твору.

Оскільки, за нашим переконанням, художньо-творча толерантність не може бути нав'язана людині, а повинна стати індивідуальним надбанням кожного, гра може слугувати формою як прояву власної позиції, так і інструментом формування толерантних поглядів особистості у сфері мистецтва.

Мета статті полягала в обґрунтуванні низки дидактичних ігор, які слугують ефективним методом формування художньо-творчої толерантності у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті проведення дисертаційного дослідження з метою формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музичного мистецтва нами було розроблено низку дидактичних ігор. Зокрема, ми пропонуємо десять ігор, які включають у себе творчі проблемно-пошукові завдання для розвитку мистецтвознавчого та музикознавчого кругозору студентів, креативності, навичок критичного мислення та сприяння методичній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва для їх практичної роботи з дітьми. Дидактичні ігри були розроблені та адаптовані для студентів на основі особистого досвіду автора статті у процесі вивчення креативних підходів до навчання музики [3; 5; 6; 7; 14].

Перша гра «*Озвучування картин»* пропонується з метою створити студентам умови для розвитку креативності, надати

поле для музичної творчості; навчити майбутніх учителів музичного мистецтва проводити аналогії між різними видами мистецтва (зокрема, музичне та образотворче), шукати взаємозв'язок між засобами художньої виразності. *Роздатковий матеріал та обладнання:* фортепіано, дитячі музичні інструменти, репродукції картин.

Хід гри: Всіх студентів поділяють на дві групи. Кожній групі видається набір дитячих музичних інструментів. Викладач виводить на проектор репродукції картин художників різних стилів та жанрів, серед яких мають бути присутні роботи сучасних авторів. Завдання студентів полягає у створені музичного супроводу, який би найкраще підходив для даної картини. Спільна творча діяльність студентів носить імпровізаційний характер та не передбачає попередньої репетиційної роботи. Можна використовувати фортепіано та вокал для створення музичної партитури картини.

Друга гра «*Візуалізація музики»* спрямована на формування у студентів навички читання нотного тексту музичних творів сучасних композиторів; шляхом отримання досвіду створення власних партитур студенти зможуть відчути та зрозуміти особливості побудови та відображення звучання сучасної музики. *Роздатковий матеріал:* папір, ручки, олівці, фломастери, маркери.

Хід гри: Студентам пропонується прослухати фрагменти музичних творів різних жанрів, у тому числі і музику сучасних композиторів. Учасникам гри дається завдання під час прослуховування візуально зобразити партитуру твору за допомогою абстрактних орнаментів, ліній, геометричних фігур тощо. За бажанням, студенти можуть обирати різні кольори, що, на їх думку, найкраще передають зміст музики. Після виконання завдання викладач робить виставку робіт, де автори «партитур» відповідають на питання присутніх та пояснюють свої емоції та переданий художній задум.

Третя гра «*Етюд (Зіграй музику рухами)»* покликана розвинути у студентів креативне мислення; навчити майбутніх учителів музичного мистецтва інтерпретувати художню ідею твору мистецтва різними способами та засобами, використовуючи набуті раніше знання із музично-теоретичних дисциплін; розвинути впевненість у самовираженні особистості через власну творчість.

Хід гри: Кожному студенту по черзі дається завдання прослухати програмний музичний твір і представити його назву іншим учасникам гри лише за допомогою рухів. Характер рухів та зміст етюду має відповідати характеру та змісту музики. Після того, як учасники вгадали, який твір показує студент, викладач дає усім прослухати музику. Після прослуховування відбувається рефлексія проведеної творчої роботи.

Четверта гра «*Захист і обвинувачення»* має за мету сформувати у майбутніх учителів музичного мистецтва уміння формулювати та аргументувати власну точку зору, знаходити позитивні та негативні сторони з різних аспектів існування художніх явищ.

Хід гри: Всіх студентів поділяють на дві групи. На обговорення виноситься один музичний твір сучасного композитора, який вони попередньо прослуховують у якісному виконанні (аудіо- або відеозапис). Одній групі студентів дається завдання надати критичну оцінку твору, вказати на слабкі сторони, проблеми інтерпретування чи естетичної недосконалості. Інша група студентів повинна висвітлити позитивні сторони художнього втілення твору, переконати опонентів у його естетичній значимості, підкреслити майстерність композитора та імпровізатора тощо. Для зручності проведення диспутів, ми пропонуємо користуватися методом креативного мислення «Шість капелюхів мислення» [1; 8].

П'ята гра *«Музика в словах»* має сформувати у майбутніх учителів музичного мистецтва уміння аналізувати нотний текст за його семіотичними особливостями, формою, засобами виразності тощо, розвивати внутрішній слух та уміння читати ноти з листа, розвинути словниковий запас майбутніх учителів музичного мистецтва.

Хід гри: Усіх студентів поділяють на малі групи (3-4 особи) та дають завдання переглянути нотні партитури творів різних композиторів, серед яких мають бути і партитури сучасних авторів. Після візуального ознайомлення з текстом студенти мають охарактеризувати його за допомогою написання переліку прикметників, які б, на думку студентів, найкраще охарактеризували побачений нотний текст. Після виконання завдання, кожна група презентує свій список слів до кожного твору, а потім викладач ставить завдання прослухати ці твори. Наприкінці вправи всі студенти вибирають список слів, який найповніше розкриває характер почутої музики.

«Музична подорож» – шоста гра, мета якої полягає у створенні умов для формування у студентів образного мислення, уміння сконцентруватися на деталях та

досягати творчого задуму у визначених межах, користуючись обмеженою кількістю засобів виразності. Це допоможе майбутнім учителям музичного мистецтва краще розуміти значення деталей у творах сучасних авторів.

Хід гри: Всіх студентів поділяють на малі групи (3-4 особи). Кожна група методом випадкового вибору отримує завдання придумати і презентувати історію на різну тематику (наприклад, «Подорож до Амазонки», «У зоопарку», «У бібліотеці» тощо), використовуючи для цього лише чітко визначені засоби – лише звуки, лише предмети трикутної форми, лише предмети червоного кольору тощо. Кожна група може вибрати форму презентації за власним бажанням (інсценування, написання есе, створення малюнка тощо).

Метою сьомої гри *«Мій музичний інструмент»* є формування у студентів уміння творчо виходити із проблемних ситуацій; навчити працювати у команді та об'єднуватися задля досягнення творчого результату. *Роздатковий матеріал:* природні матеріали (каміння, листя, каштани, дерев'яні палички, зерно тощо), пластикові коробочки, пляшки, кришки, дріт, папір, пакети, олівці, резинки тощо.

Хід гри: Всіх студентів поділяють на групи (4-5 особи). На столі викладач розкладає різні предмети і потім усім учасникам гри пропонується вибрати один будь-який предмет. Коли всі визначилися з вибором та повернулися на свої місця, викладач дає завдання – кожна група студентів має створити та презентувати аудиторії свій музичний інструмент, використовуючи всі предмети, які наявні всередині групи.

Восьма гра *«Ерудит»* актуалізує знання студентів із культурології та історії мистецтва (історії музики); розширює кругозір майбутніх учителів музичного мистецтва; навчає їх робити паралелі із культурними феноменами минулого і сучасності та їх відображення у мистецтві.

Хід гри: Всіх студентів поділяють на малі групи (3-4 особи). Кожній групі дається завдання за короткий проміжок часу (3 хвилини) згадати якомога більше творів однієї тематики. Перелік усіх тем на вибір студентів наводиться на дошці (наприклад, «Древньогрецькі міфи», «Казки», «Україна», «Тварини», «Нерозділене кохання» тощо). Виграє та команда, яка назве найбільшу кількість творів.

Гра *«Три слова»* повинна слугувати розвитку у майбутніх учителів музичного мистецтва уміння стисло формулювати свою думку, аналізувати художній задум композитора та вербально інтерпретувати його.

Хід гри: Студентам дається завдання уважно прослухати фрагмент музичного твору та після прослуховування передати основний зміст почутого, який, на їх думку, композитор заклав у твір. Важливим елементом гри є те, що описати художню ідею твору потрібно за допомогою трьох слів – іменника, дієслова та прикметника. Завдання виконується та презентується індивідуально кожним учасником.

Остання десята гра *«Критичне есе»* має за мету розвинути у студентів уміння давати неупереджену оцінку художньому (музичному) твору, презентувати свою точку зору та відстоювати її; навчити сприймати критику власних художніх вподобань та знаходити «естетичний компроміс».

Хід гри: Перед початком вправи, викладач просить студентів написати на аркуші паперу свою улюблену музичну композицію (інструментальний чи вокальний твір), вказавши автора та назву твору. Записки збирають в одному місці, перемішують та кожен вибирає записку для себе. Після цього студентам дається завдання написати есе, в якому потрібно охарактеризувати твір, який зазначено на аркуші, не називаючи сам твір. Кожне речення в есе має починатися за однією схемою: «*Це сучасний/класичний ... твір»; «Цей твір про…»; «Він (описати характер твору)…»; «Його найчастіше виконують…»; «Кожного разу, коли я чую цей твір, я…»; «Цінність твору полягає у…»; «Однак, на мою думку, він…»; «Отже, цей твір…».* Після написання есе кожен зачитує його і всі студенти намагаються назвати, про який твір йде мова і наскільки опис відповідає основній ідеї твору. В кінці, той, чий це улюблений твір і хто написав його назву у записці, визначає, рецензія на твір була дана повна, чи якісь художні сторони залишилися без уваги.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, розроблені нами десять дидактичних ігор спрямовані на формування у студентів художньо-творчої толерантності через: 1) творчий аналіз та інтерпретацію художнього образу творів класичного та сучасного мистецтва; 2) створення власного художнього продукту у контексті поставлених умов; 3) розвиток мистецтвознавчої та культурологічної ерудиції та кругозору; 4) створення зв'язків між різними видами мистецтв; 5) формування слухацького та виконавського досвіду; 6) сприйняття інтерпретації творів іншими студентами, їх аналізу, обговорення,

обґрунтованої критики; 7) поєднання елементів індивідуальної та групової роботи.

Описані у даній статті ігри розраховані на студентів, які вже мали досвід музично-виконавської діяльності, знайомі з історією музики, мистецтвознавчою та музикознавчою термінологією, мають слухацький досвід. У подальшому, ми плануємо доопрацювати існуючі ігри; розробити нові, які були б цікавими студентам з різним рівнем підготовки; адаптувати (розробити) низку ігор для використання їх майбутніми учителями музичного мистецтва у своїй роботі саме зі школярами.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Боно Э. Шесть шляп мышления / Э. Боно. – СПб.: Питер Паблишинг, 1997. – 256 с.
2. Жовтянська В. В. Мистецтво гри і гра в мистецтві / В. В. Жовтянська // Сучасні проблеми художньої освіти в Україні: зб. наук. пр. / НАМ України. Ін-т проблем суч. мист-ва; редкол.: В.Д. Сидоренко (голова), І. Д. Безгін, Г. І. Веселовська та ін. — К.: Муз. Україна, 2010. — Вип. 6: Творчість та новітні техно логіч ні аспекти мистецької освіти в Україні. — С. 59–70.
3. Завалко К. В. Основи орф-педагогіки: навчально-методичний посібник / К. В. Завалко, С. В. Фір. – Черкаси: Друкарня «Черкаський ЦНП», 2013. – 162 с.
4. Куліш І. М. Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.09 / І. М. Куліш. - К.: Нац. пед. ун-т ім. М. П.Драгоманова, 2003. – 20 с.
5. Куришев Є. В. Теорія та практика музично-естетичного виховання за системою К. Орфа: навч. посібник. Ч. 1 / Є. В. Киришев, Л. В. Куришева. – К.: ІСДОУ, 1994. – 72 с.
6. Куришев Є. В. Теорія та практика музично-естетичного виховання за системою К. Орфа: навч. посібник, вправи. Ч. 2 / Є. В. Киришев, Л. В. Куришева. – К.: ІСДОУ, 1994. – 174 с.
7. Лобач О. О. Музично-дидактичні ігри в школі: Методичні рекомендації / О. О. Лобач. – Полтава: Видавництво Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, 2004. – 70 с.
8. Реброва О. Є. Методи формування художньо-ментального досвіду вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання / О. Є. Реброва // Педагогічна освіта: теорія і практика. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. – Вип. 12. – С. 402–407.
9. Росул Т. І. Гра як культурна домінанта музичного мистецтва (у дзеркалі рефлексії Й. Хейзінги) / Т. І. Росул // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – 2011. – Вип. 47. – С. 24–31.
10. Сергієнко Л. В. Дидактична гра як метод активного навчання предметів філологічного циклу в педагогічному коледжі / Л. В. Сергієнко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2009. – Вип. 167 – С. 149–156.
11. Соболь Н. В. Ігрова діяльність як чинник формування художньо-творчої толерантності майбутнього вчителя музики / Н. В. Соболь // Духовність особистості в системі мистецької освіти: зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О. М. Олексюк. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 75–82.
12. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібн. / Т. І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.
13. Eco U. Interpretation and Overinterpretation: World, History, Texts / U. Eco // Tanner Lectures in Human Values. – Cambridge University Press, 1992. – P. 143202.
14. Goodkin D. Play, sing & dance: an introduction to Orff Schulwerk / D. Goodkin. – Schott, 2004. – 199 p.

REFERENCES

1. Bono, E. (1997). *Shest shlyap myshlenyya.* [Six hats of thinking]. SPb.: Pyter Pablyshynh.
2. Zhovstyanska, V. (2010). Mystectvo hry i hra v mystectvi. [The art of games and games in the art]. *Suchasni problemy hudozhnoyi osvity v Ukrayini*: *Tvorchist' ta novitni tehnolohichni aspekty mysteckoyi osvity v Ukrayini, 6,* 59-70.
3. Zavalko, K., Fir, S. (2013). *Osnovy Orff-pedahohiky: navchalno-metodychnyj posibnyk.* [The basics of Orff-pedagogy: The Study Guide]. Cherkasy: Cherkaskyj CNP
4. Kulish, I. (2003). *Dydaktychna hra yak zasib aktyvizaciyi navchalnoyi diyalnosti studentiv universytetu*. [Didactic game as means of teaching process activation of university students]. K.: Nac. ped. un-t im. M.P.Drahomanova.
5. Kuryshev, Ye., Kurysheva, L. (1994). *Teoriya ta praktyka muzychno-estetychnoho vyhovannya za systemoyu K. Orfa: navch. posibnyk. Ch.* 1. [Theory and practice of aesthetic education by the methods of C. Orff: The Study Guidence. Part 1]. K.: ISDOU.
6. Kuryshev, Ye., Kurysheva, L. (1994). *Teoriya ta praktyka muzychno-estetychnoho vyhovannya za systemoyu K. Orfa: navch. posibnyk vpravy. Ch. 2.* [Theory and Practice of Aesthetic Education by the Methods of C. Orff: The Study Guidence and Exercises. Part 2]. K.: ISDOU.
7. Lobach, O. (2004). *Muzychno-dydaktychni ihry v shkoli: Metodychni rekomendaciyi.* [The music didactic games at school: guidelines for educators]. Poltava: Vydavnyctvo Poltavskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V.H.Korolenka.
8. Rebrova, O. (2012). *Metody formuvannya hudozhno-mentalnoho dosvidu vchytelya muzychnoho mystectva v procesi fortepiannoho navchannya.* [The methods of music theachers' artistic mental experience formation in the process of Piano Teaching]. Odessa.
9. Rosul, T. (2011). *Hra yak kulturna dominanta muzychnoho mystectva (u dzerkali refleksiyi J. Hejzinhy).* [Game as a cultural dominant of music art (reflection of J. Heizinga)]. Zaporizzya.
10. Serhiyenko, L. (2009). *Dydaktychna hra yak metod aktyvnoho navchannya predmetiv filolohichnoho cyklu v pedahohichnomu koledzhi.* [Didactic game as a method of active education of philological disciplines in pedagogical college]. Kyiv.
11. Sobol, N. (2015). *Ihrova diyalnist yak chynnyk formuvannya hudozhno-tvorchoyi tolerantnosti majbutnoho vchytelya muzyky.* [The game activities as a formation factor of future music teacher's artistic tolerance]. Kyiv.

12. Turkot, T. (2011). *Pedahohika vyshhoyi shkoly: navch. posibn*. [The pedagogy of High School: The Study Guidence]. K.: Kondor.
13. Eco, U. (1992). Interpretation and Overinterpretation: World, History, Texts. *Tanner Lectures in Human Values* (pp.143-202). Cambridge University Press.
14. Goodkin, D. (2004). *Play, sing & dance: an introduction to Orff Schulwerk*. New York: Schott.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СОБОЛЬ Наталія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інструментально-виконавської майстерності Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: формування художньо-творчої толерантності студентів, підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, методика навчання гри на фортепіано, сучасне мистецтво.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SOBOL Nataliia Vitaliiva – PhD in Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Instrumental and Performing Skills, Institute of Arts, Borys Grinchenko Kyiv University.

Circle of research interests: formation of artistic tolerance of students, training of future music teachers, methods of piano teaching, modern art.

Дата надходження рукопису 07. 09. 2017 р.

УДК 378.22:378.4(477) «…/1917»

ТАМОЖСЬКА Ірина Володимирівна –
кандидат педагогічних наук,
викладач української мови та літератури
Харківського державного автотранспортного коледжу
e-mail: itamozska@ukr.net

РОЛЬ ПРИВАТ-ДОЦЕНТУРИ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОРОБКУ ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ПЕРІОД 1901–1917 рр. (з досвіду медичного факультету)

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Важливо вміти визначити в минулому передумови змін сучасної вітчизняної освіти, а також скористатися кращими історико-педагогічними здобутками задля запобігання повторення допущених помилок. Висвітлення процесу запровадження в університетське життя другої половини XIX – початку XX століття системи приват-доцентури дасть можливість зробити висновок про життєздатність цього інституту. Природно при цьому врахувати сучасні реалії в оновленні професорсько-викладацького складу.

Аналіз останніх досліджень та ублікацій. Особливості науково-педагогічної діяльності приват-доцентів вітчизняних університетів другої половини XIX – початку XX століття досліджували М. В. Грибовский, І. С. Даценко, О. Іваненко, С. М. Куліш, І. В. Пискунов, Т. М. Попова, Г. О. Шарібжанова та інші вчені. В історико-педагогічних працях дослідників висвітлені питання процедури зайняття посади приват-доцента, законодавчого забезпечення роботи приват-доцентів, статусу приват-доцентів у різних університетах і взаємини із професурою, кількісного складу приват-доцентів, влаштування поїздок для приват-доцентів за кордон з метою підвищення їхнього професійного рівня.

Мета статті – висвітлити досвід науково-педагогічної діяльності приват-доцентів Харківського університету на медичному факультеті в період 1902 – 1917 рр.

Виклад основного матеріалу дослідження. На початку 1901 р. науково-педагогічний склад Харківського університету був таким: 51 приват-доцент, 60 професорів, 6 виконуючих обов'язки і 3 понадштатних екстраординарних професорів. На 12 вакантних кафедрах вели заняття 11 приват-доцентів та 2 професори [11]. Протягом 1901–1917 рр. на кафедру хімії було зараховано 10 приват-доцентів, а саме: М. О. Валяшко, Ф. П. Голєв, В. А. Дибський, Ю.-Г. В. Коршун, І. А. Красуський, П. П. Лащеников, Г. І. Петренко, Г. Ю. Тимофєєв, К. В. Харічков, Є. С. Хотинський.

На кафедру патологічної анатомії Харківського університету надали заяви приват-доценти, які претендували на посади, а саме: М. Ф. Виноградов (Санкт-Петербурзький жіночий медичний інститут), М. Ф. Мельников-Разведенков (Московський університет), О. І. Мойсеєв і Ф. Я. Чистович (Військово-медична академія). 26 жовтня 1901 р. на засіданні вченої ради 19 білих кульок одержав М. Ф. Мельников-Разведенков. Проти його затвердження виступив професор Л. В. Орлов, заявивши, що їм невідомо про якість проведення ним

© Таможська Н. В., 2017

лекцій. Обвинуватив М. Ф. Мельникова-Разведенкова в автоплагіаті (написанні статей на основі тексту докторської дисертації). Він вважав, що на цю вакансію слід було затвердити О. І. Мойсеєва, але результати голосування не дозволяли прийняти таке рішення (15 голосів – «проти», 8 – «за»). Заплановане восени 1901 р. проведення конкурсу на заміщення кафедри технічної хімії не відбулося, тому Міністерству народної освіти довелося звернутися за допомогою спеціалістів для того, щоб проконсультуватися стосовно потенційних кандидатів. Таких кандидатів виявилося вісім, серед яких у 1903 р. було вибрано приват-доцента Казанського університету О. А. Альбіцького [8, а. 464 зв., 482–492, 506–507].

У лютому 1901 р. керівництво Харківського університету одержало лист із Російського товариства охорони народного здоров'я, що знаходилося під патронатом Великого князь Павла Олександровича. У ньому говорилося, що в «Комісії з питань алкоголізму» виникла ідея дослідження впливу етилового спирту на організм людини, адже на той час існувало багато протиріч стосовно даної проблеми. Приват-доценту кафедри зоології М. Ф. Бєлоусову було доручено проаналізувати програму комісії й внести до неї доповнення [5].

Протягом 1897 – 1905 рр. з Харківського університету перейшли до інших навчальних закладів 43 викладача. Утім на вакантні кафедри конкурси були, як правило, численні. Тому обговорення кандидатів носило тривалий характер, було не завжди об'єктивним. У 1902 р. двічі забалотували приват-доцента М. П. Трінклера (майбутнього члена Нобелівського комітету): на кафедру госпітальної хірургічної клініки та на кафедру хірургічної патології та терапії. Професор Л. В. Орлов, вивчаючи його наукові роботи, звернув увагу на те, що автор давав такі поради, дотримання яких при проведенні операцій, могли б призвести до поганих наслідків. Уважав, що деякі наукові праці М. П. Трінклера не мали практичного значення або містили казуїстичні повідомлення. А в інших роботах виявив неточності в описі патологій і помилки в призначенні лікування. У докторській дисертації М. П. Трінклера «Из хирургии поперечных переломов надколенника» 1899 р. А. Г. Подрєз не знайшов авторських експериментальних доказів. 7 жовтня 1903 р. професор О. І. Дудукалов не погодився з тим, що приват-доцент кафедри оперативної хірургії з топографічною анатомією Ю. Р. Пенський одержав на факультеті більшість голосів, ніж М. П. Трінклер і приват-доцент М. М. Філіппов. Здивувався такому вибору екстраординарний професор кримінального права М. П. Чубинський, назвавши М. П. Трінклер «відомим усьому Півдню Росії як видатного практичного хірурга. Ознайомившись із рецензіями А. Г. Подрєза, Л. В. Орлова, М. О. Соколова та М. К. Кульчицького на наукові роботи 7 претендентів (четверо відмовилися) на кафедру хірургічної патології з десмургією та вченням про звихнення і переломи, декан юридичного факультету Л. М. Загурський 4 березня 1904 р. на засіданні вченої ради зауважив, що вони надто лаконічні, не зовсім зрозумілі і справляли «гнітюче» враження. При балотуванні найбільше голосів «проти» одержав приват-доцент Військово-медичної академії В. М. Гейнац – 46, його колега з академії І. Е. Гаген-Торн – 45, М. П. Трінклер – 28 (30 голосів – «за»), Ю. Р. Пенський – 33 (25 голосів – «за»). Утім 17 листопада 1903 р. на засіданні медичного факультету М. П. Трінклера підтримали 14 професорів, а 17 були «проти» його кандидатури. Ю. Р. Пенський мав 19 голосів «за» і 12 – «проти». Вибір Ю. Р. Пенського на вченій раді пояснювали тим, що пробні лекції М. П. Трінклера не сподобалися багатьом професорам факультету, а також він не подав для розгляду кафедри нові наукові праці. В 1905 р. Ю. Р. Пенський став професором кафедри оперативної хірургії і топографічної анатомії. На кафедру хірургічної патології рекомендували приват-доцента Московського університету О. В. Мартинова, але він відмовився від переїзду до Харкова (на засіданні вченої ради 4 березня 1904 р. він набрав 25 голосів «за»). Тому екстраординарним професором цієї кафедри став М. П. Трінклер [9, а. 38–50, 140–166 зв.].

Не пройшов на кафедру дитячих хвороб приват-доцент кафедри хірургічної госпітальної клініки М. М. Філіппов. Позитивні рецензії на його наукові праці подали В. Ф. Грубе та А. Г. Подрєз, але професор І. П. Скворцов дорікав, що М. М. Філіппов зробив необґрунтований висновок про можливість відносно легкого подолання холерних епідемій. В 1892 р. М. М. Філіппов був старшим лікарем санітарного загону на Старобільщині, тому добре розумів, що при дотриманні необхідних санітарно-гігієнічних вимог і своєчасній лікарській допомозі епідемій можна уникнути. Прийнятним було зауваження, що, балотуючись на кафедру дитячих хвороб, він не підготував жодної роботи, що відповідала б профілю кафедри. М. М. Філіппов був ініціатором створення в

1899 р. «Общества попечения о больных детях г. Харькова и его окрестностей». Підприємець М. Х. Гельферіх виділив 6 тис. руб. для відкриття дитячої лікарні, директором якої став М. М. Філіппов.

На медичному факультеті працювала найбільша кількість приват-доцентів (усі були докторами наук). Вони проводили багато безоплатних лекцій і практичних занять. Переважна більшість із них була оголошена необов'язковими, хоча без таких лекцій студенти могли мати прогалини в основних курсах. В 1907/1908 навчальному році на медичному факультеті лише чотири приват-доценти вели обов'язкові оплачувані навчальні курси, а необов'язкові безоплатні – 11. Так, О. М. Черевков читав в III – IV семестрах приватні, необов'язкові лекції з фізіології м'язової системи і дихання (2 год. щотижня) без оплати. Студентам рекомендували для вивчення його посібник «Руководство к изучению нормальной физиологии человека». Необов'язковий навчальний курс із судової психопатології (1 год. щотижня) в V, VII та IX семестрах, приватну психіатрію та вчення про природжений злочинний тип (1 год. щотижня) в IX – X семестрах читав А. О. Попов. Безоплатно вів в V – VI семестрах загальну патологію нирок і печінки (2 год. щотижня) з практичними заняттями (1 год. щотижня) Я. Я. Постоєв. П. М. Барабашов в VII – IX семестрах читав офтальмологію з клінікою (2 год. щотижня) та практику з діагностики і терапії очних хвороб, в IX семестрі – клінічні лекції з аналізом стану хворих і операціями (4 год. щотижня), в X семестрі – обов'язковий клінічний курс офтальмології (4 год. щотижня). Практично-демонстративний курс очних хвороб (2 год. щотижня) в IX – X семестрах проводив П. П. Прокопенко. В VII – X семестрах М. М. Філіппов читав курс хірургічних хвороб (4 год. щотижня), І. В. Кудінцев – хірургічні хвороби статевих органів (2 год. щотижня), І. О. Баранников – клінічну бактеріологію і терапію хвороб дитячого віку для груп по 10 студентів (2 год. щотижня), С. П. Дворіченко – повторювальний курс судової медицини (2 год. щотижня). Приват-доцент М. С. Бакаріус мав педагогічне навантаження 11 годин щотижня, але курси, які він проводив, були платними, включаючи приватні лекції з судової медицини. Лише в V семестрі він читав без оплати курс патологічної анатомії та діагностики по свіжих препаратах (2 год. щотижня), що передбачав вивчення хворих органів людини, потрібних препаратів, особливостей поранених органів, змін у них, запальних, інфекційних та інших процесів, новоутворень. В V – VI семестрах М. І. Свєтухін читав лекції з лікарської діагностики (2 год. щотижня), на яких студенти вивчали способи перкусії і аускультації, діагностику хвороб серця та органів травлення [7, с. 4, 12–18, 33–37, 44–45].

У кінці 1908 р. Міністерство народної освіти висловило незадоволення керівництву Харківського університету стосовно повільного заміщення вакантних кафедр, особливо на медичному факультеті. За словами О. М. Черевкова, учена рада з 1906 р. систематично не затверджувала на кафедри осіб, яких вибирав медичний факультет. Певно з цих причин деякі приват-доценти апелювали до вищих інстанцій або шукали впливових чиновників.

Восени 1908 р. на медичному факультеті приват-доцента Ю. (Г.) В. Коршуна вибрали виконуючим обов'язки екстраординарного професора по кафедрі технічної хімії (15 професорів проголосували «за» і 2 – «проти»). На засіданні вченої ради за нього подав білі кульки 31 професор і 4 – «проти». З 1903 р. у якості приват-доцента він читав органічну хімію. З науково-педагогічною метою був відряджений за кордон на 2 роки. Відвідував лекції, був присутнім на лабораторних роботах, які проводили професор К. Пааль з Ерлангенського університету, В. Оствальд (Лейпциг), Дж. Чамичан (Болонья) та А. Гагер (Париж). Учена рада при ухваленні рішення щодо кандидатури врахувала той факт, що в Харківському університеті з 1900 р. до осені 1908 р. залишалася вакантною кафедра технічної хімії. Але в Міністерстві народної освіти через «політичну неблагонадійність» його не затвердили на цій кафедрі. Ю. В. Коршун намагався одержати допомогу попечителя Харківського навчального округу П. Е. Соколовського, чиновників у міністерстві, але успіху не мав. У серпні 1909 р. Ю. (Г.) В. Коршун звернувся за допомогою до міністра народної освіти. Як результат – затвердження його кандидатури в статусі професора кафедри технічної хімії, яку він очолював протягом 1910 – 1917 рр.

13 вересня 1909 р. московський губернатор В. Ф. Джунковський звернувся до міністра народної освіти О. М. Шварца з клопотанням надати посаду на кафедрі його родичу В. В. Фавру. Губернатор повідомив, що той добре засвоїв аналітичну хімію, бактеріологію та гігієну, пройшов стажування в університетах Німеччини. Протягом 7 років був асистентом гігієнічної

лабораторії Харківського університету, брав участь у роботі Міжнародного конгресу в Берліні, присвяченому боротьбі з туберкульозом. В 1901 р. працював в чумній лабораторії Інституту експериментальної медицини Санкт-Петербурга. У березні 1904 р. він став приват-доцентом кафедри гігієни, з 1805 р. читав фабричну гігієну в Харківському технологічному інституті.

25 серпня1907 р. було оголошено конкурс на кафедру гігієни, у якому взяли участь 3 приват-доценти. 28 вересня 1909 р. на засіданні вченої ради приват-доцент Московського університету В. Ю. Ігнатьєв одержав 7 голосів «за» і 20 – «проти», С. В. Коршун – 18 голосів «за» і 9 – «проти», В. В. Фавр – 15 голосів «за» і 12 – «проти». Професор О. В. Репрєв дав високу оцінку 44 науковим працям В. Ю. Ігнатьєва та 34 науковим розробкам В. В. Фавра. Останній, на його думку, був прекрасним лектором, його праці були наукового характеру, хоча й суб'єктивні за змістом. Професор Університету Св. Володимира В. Д. Орлов був іншої думки. М. Ф. Мельников-Разведенков заявив, що В. Ю. Ігнатьєв – «видатний спеціаліст зі шкільної гігієни». Акцентував увагу на тому, що В. Ю. Ігнатьєв був учнем відомого гігієніста, професора Ф. Ф. Ерісмана, у якого працював асистентом, що він мав прекрасну репутацію лектора та педагога. За своїми професійними якостями В. Ю. Ігнатьєв не поступався харківським кандидатам.

Професори О. Х. Кузнецов і С. О. Попов відзначили, що науковий доробок В. В. Фавра високо цінували у Західній Європі, що він відомий як прекрасний спеціаліст із проблем гігієни [10, а. 375, 383, 436–449]. 18 листопада 1909 р. міністр народної освіти повідомив генералу В. Ф. Джунковському, що В. В. Фавра не обрали на кафедру.

В 1902 р. та 1908 р. медичний факультет вибирав приват-доцента О. М. Черевкова на кафедру медичної хімії, але вчена рада ці рішення не затверджувала. 20 травня 1909 р. професор М. К. Кульчицький заявив, що факультет незаслужено надавав О. М. Черевкову посаду екстраординарного професора з цієї кафедри. 12 квітня 1909 р. О. М. Черевков у доповідній записці до міністра народної освіти О. М. Шварца намагався пояснити, що причиною таких рішень були інтриги В. Я. Данилевського, адже той ставився до нього вороже, не бажав надавати посаду приват-доцента кафедри фізіології, тому що вважав його своїм конкурентом. Однак завдяки втручанню міністра народної освіти графа І. Д. Делянова цю посаду О. М. Черевков отримав. В 1908 р. В. Я. Данилевський нагадав ученій раді про свою критичну оцінку наукових праць 1899 р. та 1902 р. О. М. Черевкова, у якій він вказував на абстрактність висновків, на притаманність перекручувань та імпровізацію. Така інформація вплинула на рішення вченої ради таким чином, що вона не підтримала рішення медичного факультету. Тому у квітні 1908 р. в листі до товариша (замісника) міністра народної освіти О. М. Черевков написав, що більшість членів ученої ради проголосує проти нього, тому що прислухається до думки В. Я. Данилевського та І. Г. Оршанського.

В 1909 р. на зайняття кафедри нормальної анатомії претендували чотири доктора медицини та приват-доценти. Одним із претендентів був учень Нобелівського лауреата І. П. Павлова – В. М. Болдирєв із Військово-медичної академії. В 1904 р. він одержав премію імені Покровського за роботу з проблем дифтериту та стрептококових захворювань, наступного року – премію імені І. П. Павлова за роботу «Психические возбуждения слюнных желез». Навесні 1908 р. на засіданні медичного факультету його дисертацію було названо «видатною науковою працею». У фізіологічній лабораторії академії В. М. Болдирєв керував науковою роботою докторантів, за дорученням І. П. Павлова вів курс фізіології. Однак професор М. К. Кульчицький заявив, що в наукових працях І. П. Павлова та В. М. Болдирєва є помилки, які свідчать про те, що автори не мали «достаточных элементарных познаний о мозге». Більше того, вони обмежилися висвітленням психолого-фізіологічних концепцій І. М. Сєченова. В. М. Болдирєв «по-рабському притримувався вчень професора Павлова», погано освоїв особливості центральної нервової системи. А І. П. Павлов «так плохо знаком с тем, что сделано в области центральной нервной системы за долгий период времени, от работ профессора Сеченова до настоящего времени» [3, а. 126–137 зв., 190–190 зв.].

Різкі висловлювання М. К. Кульчицького щодо І. П. Павлова мали певні причини. Їхні погляди на фізіологічні процеси не співпадали, адже М. К. Кульчицький був професором гістології та ембріології. 24 квітня 1890 р. І. П. Павлов став екстраординарним професором кафедри фармакології з рецептурою і вченням про мінеральні води Військово-медичної академії. Хоча всі були впевнені, що її посяде приват-доцент С. О. Попов, який на 5 років раніше І. П. Павлова став доктором медицини. До початку 1890 р. І. П. Павлова не раз

«провалювали» на виборах. Його недолюблювали за складний характер, за оригінальні погляди з проблем соціології. У липні 1890 р. керівництво Військово-медичної академії в особі В. В. Пашутіна призначило на кафедру фізіології І. П. Павлова, на кафедру фармакології – С. Д. Костюрина з Харківського університету. Після смерті професора Д. К. Родзаєвського в 1895 р. С. О. Попов зайняв у Харківському університеті кафедру фармакології. У статусі приват-доцента він був 25 років [1, с. 48].

Навесні 1909 р. на 6 вакантних кафедр медичного факультету претендували 23 особи. На кафедру приватної патології і терапії подали заяви 6 викладачів, у тому числі приват-доценти університету М. І. Свєтухін і М. О. Трахтенберг. В 1895 р. комісія факультету здійснила аналіз наукових праць М. І. Свєтухіна, у тому числі дисертацію «Цироз печінки». Раніше комісія дала їм несхвальну оцінку. В 1909 р. професор О. М. Шилтов рецензував наукові роботи М. І. Свєтухіна. Він відмітив, що деякі статті науковця «лишены всякого научного интереса». М. О. Трахтенберг протягом 7,5 років був понадштатним, потім штатним ординатором госпітальної терапевтичної клініки. У гістологічному кабінеті М. К. Кульчицького в 1893 р. підготував докторську дисертацію, а наступного року став приват-доцентом. М. О. Трахтенберг читав приватний навчальний курс в V–VI семестрів із хвороб серця і дихальних шляхів (платно), який відвідували багато студентів. З вересня 1897 р. перебував за власний рахунок у Берні (майже рік) – у клініці внутрішніх хвороб Патолого-анатомічного вузу. В 1898 р. М. О. Трахтенберг опублікував посібник «Болезни сердца» обсягом 425 сторінки (у двох частинах). Вів науково-дослідницьку діяльність у патолого-анатомічній лабораторії, на кафедрі описувальної анатомії. Крім М. І. Свєтухіна та М. О. Трахтенберга, на кафедру приватної патології і терапії балотувалися приват-доценти Московського університету В. К. Недзвецький і К. О. Буйневич, а з Військово-медичної академії – С. С. Груздєв (тривалий час працював флотським лікарем) і приват-доцент М. М. Кириков. Екстраординарним професором кафедри приватної патології і терапії став С. С. Груздєв, за кандидатуру якого на факультеті віддали свої голоси 13 осіб (11 були «проти»), на засіданні вченої ради так розподілилися голоси: 30 – «за», 9 – «проти».

Кафедра лікарської діагностики стала вакантною з 21 серпня 1906 р. Конкурси, що проводилися до 1909 р., не дали результатів. Наприклад, на другому конкурсі М. І. Свєтухін одержав на факультеті 12 голосів «за» і стільки ж «проти». 6 листопада 1909 р. її все ж зайняв приват-доцент П. І. Шатілов. Приват-доцентом він став у 1903 р., опублікував посібник «Курс клінічних методів дослідження». У жовтні 1909 р. правління університету висловило йому подяку за «безвозмездный труд по приспособлению терапевтической факультетской клиники для лечения брюшно-тифозных больных, лечению этих больных и заведыванию клиникой во время эпидемии». Попечитель Харківського навчального округу, професор П. Е. Соколовський повідомив про це рішення правління керівництву Міністерства народної освіти. Саме з цих причин П. І. Шатілов і став екстраординарним професором кафедри лікарської діагностики з пропедевтичною клінікою.

У жовтні 1909 р. виявили бажання працювати на кафедрі фармації з фармакогнозією приват-доцент Харківського університету М. О. Валяшко, приват-доцент Юр'ївського ветеринарного інституту Л. Г. Спаський і вчений аптекар Юр'ївського університету І. В. Шіндельмейвер. Перевага в голосуванні виявилася як на факультеті (16 голосів – «за», 2 – «проти»), та к і на засіданні вченої ради (37 голосів – «за», 4 – «проти») у М. О. Валяшка, адже добре знали його як науковця та викладача. 15 років він був лаборантом фармацевтичної лабораторії, у 1895 р. працював в аптеці міста Марбург. Через п'ять років М. О. Валяшко знову відбув у закордонне відрядження на рік (за власний рахунок), під час якого відвідував фармацевтичну лабораторію професора Е. Шмідта при Марбурзькому хіміко-фармацевтичному інституті. Крім того, проводив мікроскопічні дослідження лікарських, поживних і смакових рослинних речовин, наявності бактерій у Фармакогностичному та Ботанічному інститутах професора А. Майєра. У Берні, Відні, Мюнхені оглянув фармацевтичні лабораторії. Ця подорож дала йому можливість ознайомитися із станом викладання фармацевтичних дисциплін у найкращих навчальних закладах Німеччини, а також із проведенням наукових досліджень. Там він почав роботу з дослідження глюкозидів рутина та робініна. 27 квітня 1905 р. М. О. Валяшко провів першу пробну лекцію «Современное состояние вопроса о листьях наперстянки» для зайняття посади приват-доцента кафедри фармації і

фармакогнозії. 28 квітня відбулася друга пробна лекція «Общий очерк группы алкалоидов». Щоб мати можливість читати лекції на фізико-математичному факультеті, у кінці 1906 р. М. О. Валяшко провів ще дві пробні лекції: «О коллоидах» (за власним вибором) та «Об изменяемой атомности углерода» (за вибором факультету). Два роки читав обов'язковий курс органічної хімії для студентів-медиків, у 1907 р. – стереохімію на фізико-математичному факультеті (VII – VIII семестри). Протягом трьох семестрів читав для студенів-фармацевтів курс «Методика досліджень лікарських рослин». На медичному факультеті його ввели в склад державної екзаменаційної комісії.

З 1 травня 1908 р. до 15 серпня 1910 р. М. О. Валяшко знаходився у закордонному відрядженні. У Фізико-хімічному інституті, Інституті теоретичної фізики, хімічній лабораторії Лейпцігського університету прослухав 7 навчальних курсів по хімії, фізиці та науковій мікроскопії. Відвідав колоквіуми професорів А. Хантцша та Ле-Бланка. У березні 1910 р. опанував курс наукової мікроскопії, організований при університеті службовцями фабрики К. Цейса, що супроводжувався демонстрацією та виконанням спеціальних вправ. Оглянув Хімічний інститут Е. Фішера та Фармацевтичний інститут Ф. Томса в Берліні, фабрику оптики К. Цейса у Йені. З 27 травня по 2 червня 1909 р. був присутнім на VII Міжнародному конгресі з прикладної хімії в Лондоні. В 1908 р. вступив у Німецьке хімічне товариство, а 1910 р. – в Англійське хімічне товариство.

У квітні 1909 р. екстраординарним професором по кафедрі медичної хімії став приват-доцент Московського університету М.-Р. П. Крімберг. Він закінчив медичний факультет і природниче відділення фізико-математичного факультету, протягом трьох років був «професорським стипендіатом», автором 7 наукових праць. Професор С. О. Попов відмітив його «педагогическую опытность, корректность в требованиях по отношению к студентам». При балотуванні на медичному факультеті Харківського університету М.-Р. П. Крімберг не одержав жодного голосу «проти». Він був розробником технології виробництва карнітіну (біодобавка, що стимулює енергетичний обмін у клітинах організму; анаболік).

На І з'їзді Російського союзу психіатрів і невропатологів, що відбувся в Москві 4 – 11 вересня 1911 р., присутніми були більше 200 осіб, серед них – приват-доцент Харківського університету А. М. Левковський. На з'їзді порушувалися питання, що стосувалися становища душевнохворих в Російській імперії. На той час їх нараховувалося 450 тисяч, із них 135 тисяч – потребували постійного перебування під наглядом лікарів у патронатах, але в реальності існувало всього 38 тисяч місць. А це значило, що 81% таких тяжкохворих не могли ефективно лікуватися [6, с. 4, 9].

Висновки і перспективи подальших розвідок напряму. Отже, основним джерелом заповнення вакансій у Харківському університеті став інститут приват-доцентури. Приват-доценти надали неабиякий інформаційно-науковий імпульс навчальному процесу університету в період 1900 – 1917 рр. Більшість із них притримувалася незалежної думки, над ними не тяжіли авторитети. Приват-доценти мали здатність до продуманої критичності, про що свідчать наукові праці. Але мало місце як об'єктивного, так і необ'єктивного ставлення до кандидатів на приват-доцентуру під час виборів на вакантні кафедри, зокрема щодо оцінки їхнього наукового досвіду, якості пробних лекцій.

Перспективними для подальшого наукового пошуку є питання вивчення науково-педагогічної діяльності приват-доцентів у Новоросійського університету (1884 – 1900 рр.).

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Аржанов Н. Учителя и ученики / Н. Аржанов // Провизор (Харьков). – 2009. – № 5. – С. 48–49.

2. Даценко І. С. Інститут приват-доцентів та підготовка молодих науковців в університетах Російської імперії (друга половина XIX – початок XX століття) / І. С. Даценко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Історія. – 2009. – Вип. 98. – С. 9–13.

3. Дело о профессорах и вакантных кафедрах Харьковского университета // РДІА в СПб., ф. 733, оп. 154, спр. 329. – 736 арк.

4. Грибовский М. В. Феномены приват-доцентуры в российских университетах конца XIX – начала XX вв. / М. В. Грибовский // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «История и политические науки». – 2012. – № 2. – С. 103–108.

5. Заявление об экскурсиях // Архів музею історії ХНУ ім. В. Н. Каразіна, ф. 1, оп. 4, п. 3 с (без стор.).

6. Левковский А. М. Первый съезд «русского союза психиатров и невропатологов». Термоэстезиометр Л. Минора / А. М. Левковский // Записки Императорского Харьковского университета. – 1912. – Кн. 1. – С. 1–22.

7.Обозрение преподавания предметов и распределение лекций и практических занятий по медицинскому факультету Императорского Харьковского университета на 1907–1908 академический год. – Х., 1907. – 51 с.

8.О замещении вакантных кафедр // РДІА в СПб., ф. 733, оп. 151, спр. 158. – 543 арк.

9.О замещении кафедр // РДІА в СПб., ф. 733, оп. 152, спр. 61. – 179 арк.

10. О замещении кафедр // РДІА в СПб., ф. 733, оп. 154, спр. 320. – 476 арк.

11. Отчет о состоянии и деятельности Императорского Харьковского университета за 1900 год // Записки Императорского Харьковского университета. – 1901. – Кн. 2. – С. 17–174.

12. Пискунов И. В. Правовое положение приват-доцентов российских университетов (1803–1884) / И. В. Пискунов // Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 2: История Русской Православной Церкви. – 2014. – Вып. 4. – С. 98–116.

13. Попова Т. Н. Институт приват-доцентства в университетах Российской империи (2-я пол. XIX – нач. XX вв.) / Т. Н. Попова // Записки історичного факультету Одеського університету. – 1998. – Вип. 7. – С. 122–130.

14. Шарібжанова Г. О. Професорсько-викладацький корпус Харківського університету наприкінці XIX – на початку XX ст. / Г. О. Шарібжанова, С. М. Куліш // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Історія України. Українознавство: історичні та філософські науки . – 2008, – № 835. – Вип. 11. – С. 28–38.

REFERENCES

1.Arzhanov, N. (2009). *Uchitelya i ucheniki* [Teachers and students]. Provizor (Xar′kov).

2.Datsenko, I. S. (2009). *Instytut pryvat-dotsentiv ta pidgotovka molodykh naukovtsiv v universytetakh Rosiiskoi imperii (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia).* [Institute of privat-docents and young scientists training in Russian Empire universities (latter half of the nineteenth century – the early twentieth century)]. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka.

3.*Delo o professorax i vakantny′x kafedrax Xar′kovskogo universiteta* [Affair about professors and vacant departments in Kharkov university]. RDIA v SPb., f. 733, op. 154, spr. 329, 736 ark.

4.Gribovskij, M. V. (2012). *Fenomeny′ privat-docentury′ v rossijskix universitetax koncza XIX – nachala XX vv.* [Phenomena of privat-docents in Russian universities by the close of the twentieth century – the early twentieth century]. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya «Istoriya i politicheskie nauki».

5.*Zayavlenie ob ekskursiyax.* [Request for excursions]. Arhiv muzeyu Istorii KHNU im. V. N. Karazina, f. 1, op. 4, p. 3 s (bez stor.).

6.Levkovskiy, A. M. (1912). *Pervy′j s″ezd «russkogo soyuza psixiatrov i nevropatologov». Termoe′steziometr L. Minora.* [First conference of «Russian union of psychiatrists and neuropsychiatrists». Thermoesthesiometer by Minor]. Zapiski Imperatorskogo Xar′kovskogo universiteta.

7.*Obozrenie prepodavaniya predmetov i raspredelenie lekcj i prakticheskix zanyatij po medicy′nskomu fakul′tetu Imperatorskogo Xar′kovskogo universiteta na 1907 – 1908 akademicheskij god.* [Examination of subjects teaching and lectures distribution and practical classes at the medical faculty in Imperial Kharkov university for 1907 – 1908 academic year]. Xar′kov.

8.*O zameshhenii vakantny′x kafedr.* [About vacant departments]. RDIA v SPb., f. 733, op. 151, spr. 158, 543 ark.

9.*O zameshhenii kafedr.* [About vacant departments]. RDIA v SPb., f. 733, op. 152, spr. 61, 179 ark.

10. *O zameshhenii kafedr.* [About vacant departments]. RDIA v SPb., f. 733, op. 154, spr. 320, 476 ark.

11. *Otchyot o sostoyanii i deyatel′nosti Imperatorskogo Xarkovskogo universiteta za 1900 god.* [Progress and activity report in Imperial Kharkov university in 1900]. Zapiski Imperatorskogo Xarkovskogo universiteta.

12. Piskunov, I. V. (2014). *Pravovoe polozhenie privat-docentov rossijskix universitetov (1803–1884).* [The legal state of privat-docents in Russian universities (1803–1884)]. Vestnik pravoslavnogo Svyato-Tixonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 2: Istoriya Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi.

13. Popova, T. N. (1998). *Institut privat-docentstva v universitetax Rossijskoj imperii (2-ya pol. XIX – nach. XX vv.).* [Institute of privat-docents in Russian Empire universities (latter half of the nineteenth century – the early twentieth century)]. Zapysky istorychnoho fakultetu Odeskoho universitetu.

14. Sharibzhanova, H. O. (2008). *Profesorsko-vykladatskyi korpus Kharkivskoho universitetu naprykintsi XIX – na pochatku XX st*. [Professor and teaching Corpus of Kharkov University by the close of the nineteenth century – the early twentieth century]. Kharkiv.

ВІДОМОСІ ПРО АВТОРА

ТАМОЖСЬКА Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, викладач української мови та літератури Харківського державного автотранспортного коледжу.

Наукові інтереси: формування вмінь ділового спілкування майбутніх фахівців технічної галузі в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, теоретичні і методичні засади підготовки науково-педагогічних кадрів в університетах України (друга половина XIX – початок XX століття).

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TAMOZHSKA Iryna Volodymyrivna – PhD in Pedagogy, teacher of Ukrainian Language and Literature at the Kharkiv auto-transport college.

Circle of research interests: the formation of business communication abilities for future specialists of technical branch in the course of studying social and humanitarian disciplines, theoretical and methodical bases of academic staff training at the universities in Ukraine (the second half of XIX – the beginning of the XX century).

Дата надходження рукопису 22. 09. 2017 р.

УДК 37.09:621.3:377.

БІЛИК Олександр Вікторович –
викладач коледжу
Кременчуцького національного університету
імені М. Остроградського
e-mail: Aleck.bilik@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Одним з основних чинників, що впливають на рівень підготовки молодших спеціалістів в коледжах у сучасних умовах, стає розширення функціональних можливостей фахівців саме технічного профілю. Процес вивчення будь-якої дисципліни в коледжі передбачає наявність навчального матеріалу, активну діяльність студента, додаткові засоби передавання різноманітних матеріалів, контроль результатів. Обсяг накопичених відомостей постійно зростає, і для якісного їх засвоєння необхідно або збільшувати кількість годин на вивчення дисципліни або інтенсифікувати навчання. Але кількість годин, передбачена навчальними планами на вивчення дисциплін постійно зменшується. Тому необхідно знаходити шляхи удосконалення процесу навчання, адже студент повинен, у відведені навчальним планом години, якісно та творчо засвоїти запропонований навчальний матеріал [9]. Отже методика навчання багатьох дисциплін (і, зокрема, електротехнічних) у технічних коледжах потребують дослідження та детального перегляду змісту, засобів, методів, організаційних форм навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розвиток питань, пов’язаних з проблемами організації навчання у технікумах та коледжах внесли науковці: Г. І. Білянін, І. І. Драч, І. В. Оленюк, С. І. Почтовюк, О. В. Шавальова, М. Жалдак, В. Лапінський, М. Шут. Досліджені документи щодо організації навчання електротехнічних дисциплін у технічних коледжах Значний внесок у розвиток питань, пов’язаних з проблемами організації навчання у технікумах та коледжах внесли науковці: О. С. Ільків, Н. Ю. Іщук, О. В. Шавальова, М. Жалдак, В. Лапінський, М. Шут та ін.

Метою статті є визначення специфіки викладання електротехнічних дисциплін у технічних коледжах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вища освіта у сучасних умовах соціокультурного розвитку України зустрічається з багатьма труднощами та проблемами, зокрема з традиційною орієнтацією підготовки майбутніх фахівців на набуття конкретних навичок, необхідністю підвищення й збереження результативності та ефективності навчання при одночасній його переорієнтації на нові умови й вимоги, забезпечення адекватності програм та їх диференціації, складністю працевлаштування випускників, вимогою забезпечення рівноправного доступу до міжнародного співробітництва та ін. Водночас перед вищою освітою відкриваються принципово нові перспективи, пов’язані з впровадженням нових освітніх технологій, підвищенням рівня освітньої майстерності викладачів і науково обґрунтованим психологічним супроводом, що сприяє ефективному управлінню процесом підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності у різних сферах.

У коледжах України студенти впродовж перших двох років навчання здобувають повну загальну середню профільну освіту, а в подальшому – освіту за фахом. Тобто фактично сама вища освіта здобувається в коледжах власниками атестатів, які одержують студенти після двох років навчання і мають право вступати в будь-який

© Білик О. В., 2017

інший вищий навчальний заклад.

Наявність фундаментальних і спеціальних знань у поєднанні з ґрунтовною практичною підготовкою ставить молодшого спеціаліста на особливий суспільний щабель, відводячи йому роль практичного реалізатора досягнень сучасної науки, техніки й технологій в усіх сферах виробничої діяльності. При цьому слід враховувати, що підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста має адресне призначення.

Одним з основних чинників, що впливають на рівень підготовки молодших спеціалістів у сучасних умовах, стає розширення функціональних можливостей фахівців саме технічного профілю.

Система освіти в технічних коледжах реагує адекватно практично на всі зміни зовнішнього середовища і, у свою чергу, активно впливає на його стан. Для технічних коледжів характерні: оперативність реагування на зміни; практико орієнтованість; тісний контакт з роботодавцями; гнучкість в освітній політиці; прив'язка до місцевих умов [2].

Коледжі реалізують соціальні функції, забезпечують не лише індивідуальні, а й суспільні потреби в освіті. Вони є інструментом цілеспрямованого формування індивідуальних потреб, які привносить соціум, забезпечують засвоєння соціально-культурних норм діяльності. У навчальних закладах формуються нові, перспективні потреби, які замовляє навколишній світ. Також програма підготовки фахівців у технікумах та коледжах передбачає підготовку з оволодіння робочими професіями.

У наш час підхід до оволодіння знаннями стає раціональнішим і більш прагматичним. Актуальність запасу наявних знань стає все коротшим. Періодично їх необхідно поповнювати, щоб залишатися на рівні сучасності. Деякі зарубіжні експерти прогнозують перехід від «навчання на всякий випадок» до «своєчасного навчання». Все більше місця буде займати короткотермінове навчання саме в той час, коли воно буде необхідне, і саме в тому об'ємі, в якому воно потрібне. Університетська освіта для багатьох студентів уже не є головним у житті. Сьогодення формує новий тип роботодавця, якого в меншій мірі цікавить глибина знань працівників. Йому важливіші вміння діяти, вчасно адаптуватися до швидкоплинних технологічних змін, ініціативність та стресостійкість. Раннє «занурення» в майбутню професію в коледжах сприяє плеканню особистостей з необхідними професійними і людськими якостями.

Вивчення електротехнічних дисциплін у технічних коледжах з одного боку передбачає, теоретичну та практичну підготовку молодших спеціалістів з циклу фундаментальних дисциплін з іншого боку сприяє розвитку та формуванню у студентів необхідних знань та практичних навичок з обслуговування та ремонту електричних приладів [9].

Аналізовані документи, власний досвід викладання у технічному коледжі свідчать, про такі особливості викладання електротехнічних дисциплін у технічних коледжах:

– соціально-психологічним фоном навчання та викладання у технічному коледжі є зміна змісту праці як результат бурхливого розвитку науки і техніки, вплив ринкових відносин (формування ринку праці); політика держави у сфері організації бізнесу та управлінні виробничими відносинами; загальні інтеграційні процеси, характерні для сфери науки, економіки та виробництва; розширення можливостей в діяльності фахівців за рахунок використання ІКТ [10];

– на першому та другому курсах студенти коледжів і технікумів вивчають загальноосвітні дисципліни, проте їх цікавлять, передусім, дисципліни, професійного спрямування; у той же час більшість студентів технікумів і коледжів мають власну, сформовану освітню стратегію, розуміють, навіщо потрібна послідовність здобуття знань і вмінь;

– загальноосвітня підготовка у технікумах та коледжах здійснюється одночасно з підготовкою молодшого спеціаліста, тому у навчальному плані предмети загальноосвітньої підготовки розподіляються за семестрами з першого по другий курс одночасно з дисциплінами освітньо-професійної програми молодшого спеціаліста, враховуючи їх інтеграцію, за структурно-логічною схемою вивчення дисциплін, що реалізує прикладну спрямованість, установлення безпосереднього зв'язку зі спеціальною підготовкою, вихованні в студентів бажання реалізувати свої знання заради професійних цілей, забезпечує виконання схеми: «знання – осмислення – застосування – розуміння – творчість»;

– сучасний процес інформатизації суспільства проявляється в інформатизації та комп'ютеризації традиційних професій; повній або частковій заміні звичної діяльності фахівців на діяльність, пов'язану з використанням ІКТ; появі широкого спектра нових галузей і конкретних професій,

пов'язаних з ІКТ, що викликає необхідність удосконалення інформаційно-комунікаційної підготовки студентів;

– нові методи навчання, в яких головними є активні форми самостійного надбання знань, витісняють демонстраційні і ілюстративно-пояснювальні й інші традиційні методи. З другого боку, йде процес все більш широкого застосування прикладних програмних засобів для підтримки традиційних методів навчання [4]. На наш погляд, співвідношення традиційних форм, методів навчання і нових прийомів повинне бути збалансованим;

– на викладання електротехнічних дисциплін у технічних коледжах впливає структура підготовки молодших спеціалістів, різний рівень підготовки абітурієнтів, вимоги до підготовки молодших спеціалістів відповідного профілю, мета та завдання кожного етапу підготовки.

Тому методика навчання багатьох дисциплін(і, зокрема, електротехнічних) у технічних коледжах потребують дослідження та детального перегляду змісту, засобів, методів, організаційних форм навчання. У державних освітніх стандартах підготовки молодших спеціалістів, що сьогодні діють в Україні, усі навчальні дисципліни ділять на нормативні і вибіркові.

Нормативні навчальні дисципліни встановлюються освітньо-професійною програмою підготовки; дотримання їх назв та обсягів є обов'язковим для навчального закладу. Усі нормативні навчальні дисципліни поділяються на три цикли: цикл гуманітарної та соціально економічної підготовки, цикл природничо-наукової підготовки, цикл професійної та практичної підготовки.

Вибіркові навчальні дисципліни вводяться вищим навчальним закладом до освітньо-професійної програми підготовки для більш повного задоволення освітніх і кваліфікаційних запитів особи та потреб суспільства, ефективнішого використання можливостей закладу освіти, врахування регіональних потреб тощо. Вони можуть бути як обов'язкові для всіх студентів, так і ті, що обираються студентами індивідуально.

Відповідно до вимог освітньо-професійної програми, структура змісту навчання молодшого спеціаліста техніка-електрика включає вивчення електротехнічних дисциплін, що є фундаментальними для фахівця з ремонту електропобутової техніки. Метою вивчення електротехнічних дисциплін є теоретична та практична підготовка молодших спеціалістів в галузі електротехніки та електроніки в такій мірі, щоб вони могли вибирати необхідні електротехнічні, електронні, електровимірювальні пристрої, вміти їх правильно експлуатувати під час ремонту електропобутової техніки [8; 9].

Основними завданнями вивчення електротехнічних дисципліни є формування у студентів таких необхідних знань:

– основних електротехнічних законів і методів аналізу електричних, магнітних і електронних ланцюгів;

– принципів дії, властивостей, областей застосування і потенційних можливостей основних електротехнічних, електронних пристроїв та електровимірювальних приладів;

– основ електробезпеки.

На основі зазначених теоретичних знань студенти повинні також набувати вміння експериментальним способом і на основі паспортних даних та даних, зазначених у каталогах визначати параметри і характеристики типових електротехнічних і електронних пристроїв; використовувати сучасні обчислювальні засоби для аналізу стану і управління електротехнічними елементами, пристроями і системами.

Залежно від кількості годин, відведених на вивчення дисциплін електротехнічного циклу, підготовку майбутніх техніків-електриків доцільно поділити на три рівні : базова підготовка з профорієнтаційним навчанням, фундаментальна підготовка, спеціальна підготовка.

Перший рівень: базова підготовка з профорієнтаційним навчанням (загальний обсяг 243 години, 97 на самостійну роботу), що включає вивчення дисциплін «Фізика» (162 години 64 самостійна робота) і «Загальна фізика»(81 година 36 самостійна робота).

Навчальні програми з наведених дисциплін для студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації, де здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти, складена на основі навчальної програми з фізики для загальноосвітніх навчальних закладів, враховуючи інтеграцію цієї програми у програми циклу природничо-наукової підготовки молодшого спеціаліста. Автори програми виходили з припущення, що у 7–9 класах основної школи учні вже вивчали фізику, зокрема, у 9 класі за Навчальною програмою для учнів 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. На навчання дисципліни у вищому навчальному закладі I–II рівнів акредитації у циклі природничо-наукової підготовки, відводиться 243 години (рівень

стандарту). У цій програмі, стосовно електротехнічної підготовки, наведено, що метою навчання даного курсу є формування у студентів теоретичної бази знань фізики і загальної фізики, умінь і навичок використання основних законів постійного і змінного електричного струму, розуміння електромагнітних явищ поняття напруженості електричного поля, вміння пояснювати фізичний зміст законів електротехніки.

У результаті вивчення дисциплін першого рівня підготовки студент повинен знати: явища електростатики (провідники в електричному колі, енергія електростатичного поля, контактні явища електропровідність газів тощо), основні закони постійного і змінного електричного струму, електричні кола постійного та змінного струму, закон електромагнітної індукції, електромагнетизм, магнітні властивості речовин.

Другий рівень: фундаментальна підготовка (загальний обсяг 648 годин 265 годин самостійна робота), що включає вивчення дисциплін «Теоретичні основи електротехніки» (162 години, 68 – самостійна робота),«Основи електроніки» (108 годин, 43 самостійна робота), «Електричні вимірювання» (81 години, 32 самостійна робота), «Інженерна та комп'ютерна графіка» (216 годин, 86 самостійна робота), «Інженерні розрахунки на ПЕОМ» (81 годин, 36 – самостійна робота).

Внаслідок вивчення дисциплін другого рівня студенти повинні засвоїти закони електротехніки, сучасні методи розрахунку електромагнітних процесів у колах та електротехнічних пристроях, методи аналізу і синтезу кіл з різними параметрами джерел електричної енергії та властивостями елементів кіл; а також повинен вміти: пояснювати фізичний зміст законів електротехніки, самостійно проводити дослідження електромагнітних процесів в електротехнічних пристроях та режимів роботи електричних кіл, виконувати розрахунки режимів роботи електричних кіл, розв'язувати задачі синтезу кіл із заданими характеристиками.

За програмою дисциплін, що відповідають другому рівню підготовки студенти повинні знати:

– основні закони електротехніки для електричних і магнітних кіл;

– методи вимірювання електричних і магнітних величин, принципи роботи основних електричних машин та апаратів, їхні робочі і пускові характеристики;

– параметри сучасних напівпровідникових пристроїв: підсилювачів, генераторів, вторинних джерел живлення, цифрових перетворювачів;

– основні типи і області застосування електронних приладів і пристроїв;

– принципи роботи сучасних електротехнічних і електронних пристроїв.

Використовуючи результати отриманих теоретичних знань, студенти повинні набути наступні практичні вміння:

– читати та виконувати креслення електричних та електронних схем;

– грамотно застосовувати у своїй роботі електротехнічні та електронні пристрої та прилади, первинні перетворювачі та виконавчі механізми;

– визначати несправності, складати специфікації.

Зміст курсу «Теоретичні основи електротехніки» має два взаємопов'язані спрямування: теоретичне і практичне. Теоретична частина курсу спрямована на формування у студентів основ технічної культури, як складової їх загальної культури, розуміння технологічних процесів та явищ в цілому та фізичного змісту законів електротехніки, розвиток навичок аналізу і формалізації предметних задач, вивчення електричних і магнітних явищ, основні елементи електричного кола, закони електротехніки. Практична частина пов'язана з виробленням навичок роботи з сучасними методами розрахунку електромагнітних процесів у колах та електротехнічних пристроях, методами аналізу і синтезу кіл з різними параметрами джерел електричної енергії та властивостями елементів кіл, проводити дослідження електромагнітних процесів в електротехнічних пристроях та режимів роботи електричних кіл, виконувати розрахунки режимів роботи електричних кіл, розв'язувати задачі синтезу кіл із заданими характеристиками.

Для підвищення ефективності та результативності навчання в процесі вивчення електротехнічних дисциплін в коледжі, з метою формування професійних компетентностей у майбутніх техніків-електриків, введено у вибіркову частину ОПП дисципліну «Інженерні розрахунки на ПЕОМ», при вивченні якої під час розв'язування електротехнічних задач, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, використовуються інформаційно-комунікаційні технології.

Третій рівень: спеціальна підготовка (загальний обсяг 378 годин, 151 година самостійна робота), що включає вивчення дисциплін «Електричні апарати та машини

електропобутової техніки» (162 години, 62 самостійна робота), «Автоматика та мікропроцесорна техніка» (108 годин, 43 самостійна робота), «Розрахунки електричних машин малої потужності» (108 годин, 46 – самостійна робота).

За програмами дисциплін третього рівня підготовки студент повинен знати:

– основні закони електротехніки для електричних і магнітних кіл;

– методи вимірювання електричних і магнітних величин;

– принципи роботи основних електричних машин та апаратів, їхні робочі і пускові характеристики;

– роботу сучасних мікропроцесорних систем управління та збору інформації;

– основні заходи електробезпеки та пожежної безпеки технологічних процесів при ремонті електроапаратів побутового призначення тощо.

Використовуючи результати отриманих теоретичних знань, студенти набувають наступні практичні вміння:

– добирати для своїх застосувань необхідні електричні прилади, машини та апарати;

– добирати параметри сучасних напівпровідникових пристроїв: підсилювачів, генераторів, вторинних джерел живлення, цифрових перетворювачів, мікропроцесорних керуючих і вимірювальних комплексів;

– складати електричні та електронні схеми;

– застосовувати у своїй роботі електротехнічні та електронні пристрої та прилади, первинні перетворювачі керуючі мікропроцесори та мікроконтролери;

– добирати ефективні виконавчі механізми;

– визначати несправності, складати специфікації, проводити оцінку технічного стану приладів, аналізувати фактичні параметри приладів;

– виконувати електротехнічні розрахунки з використанням інформаційно-комунікаційних технологій;

– організовувати безаварійну та надійну роботу стендів, верстатів та іншого обладнання і його правильну експлуатацію;

– визначати засоби випробування електричних та електронних приладів побутового призначення.

– експериментальним способом і на основі паспортних та каталожних даних визначати параметри і характеристики типових електротехнічних і електронних пристроїв тощо.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже важливою вимогою до організації навчально-пізнавальної діяльності у технікумах та коледжах є чітке визначення та розмежування завдань на різних її рівнях і певна завершеність освіти на кожному з них. В умовах реформування вищої та професійної освіти необхідна модернізація змісту підготовки фахівців, що вимагає впровадження в навчальний процес нових технологій навчання, інтерактивних методів, викладання дисциплін із застосуванням новітнього інформаційного і технологічного обладнання.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1.Білянін Г. І. Зміст і цілі вивчення математики в фінансово-економічних коледжах / Г. І. Білянін // Дидактика математики: проблеми і дослідження : міжнародний збірник наукових праць. – Донецьк: Вид-во ДонНУ. – 2003. – № 16. – С. 115–130.

2.Домінський О. С. Коледжі: сьогодення і майбутнє. / О. С. Домінський // Освіта. Технікуми, коледжі: навчально-методичний журнал. – 2015. – № 1,2 (37) – С. 6–9.

3.Драч І. І. Організація навчального процесу з розвитку творчого потенціалу студентів вищих навчальних закладів І–ІІ рівнів акредитації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. І. Драч. – К., 2005. – 20 с.

4.Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М. І. Жалдак // Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2003. – № 7. – С. 3–16.

5.Ільків О. С. Формування інформаційної культури студентв аграрних закладів освіти І–ІІ рівнів акредитації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. С. Ільків. – К., 2003. – 20 с.

6.Іщук Н. Ю. Застосування засобів мультимедіа у процесі підготовки економістів у вищих навчальних закладах І–ІІ рівнів акредитації автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. Ю. Іщук. – К., 2004. – 20 с.

7.Оленюк І. В. Методичні основи управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів вищих навчальних закладів І–ІІ рівнів акредитації у процесі навчання фізики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання фізики» / І. В. Оленюк. – К., 2005. – 20 с.

8.Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Спеціальність №141 «Електроенергетика, електротехніка, електромеханіка» за освітньою

програмою «Обслуговування та ремонт електропобутової техніки». – Квалифікація «Технік-електрик» К., 2010. – 35 с.

9. Освітньо-професійна програма молодшого спеціаліста. Спеціальність № 141 «Електроенергетика, електротехніка, електромеханіка» за освітньою програмою «Обслуговування і ремонт електропобутової техніки». – К., 2009. – 32 с.

10. Почтовюк С. І. Розвиток критичного мислення студентів технічних коледжем у процесі навчання інформатики навчання: дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Світлана Іванівна Почтовюк. – К., 2013. – 306 с.

11. Шавальова О. В. Реалізація компетентнісного підходу у математичній підготовці студентів медичних коледжів в умовах комп'ютеризації навчання: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Ольга Володимирівна Шавальова. – К., 2007. – 205 с.

REFERENCES

1. Bilyanin, H. I. (2003). *Zmist i tsili vyvchennya matematyky v finansovo-ekonomichnykh koledzhakh*. [Contents and objectives of mathematical study in financial and economic colleges]. Donets'k.

2. Domins'kyy, O. S. (2015). *Koledzhi: s'ohodennya i maybutnye*. [Colleges: Present and Future]. Kyiv.

3. Drach, I. I. (2005). *Orhanizatsiya navchal'noho protsesu z rozvytku tvorchoho potentsialu studentiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv I–II rivniv akredytatsiyi*. [Organization of educational process on development of creative potential of students of higher educational institutions of I-II levels of accreditation]. Kyiv.

4. Zhaldak, M. I. (2003). *Pedahohichnyy potentsial komp"yuterno-oriyentovanykh system navchannya matematyky.* [Pedagogical Potential of Computer-Oriented Mathematics Education Systems]. Kyiv.

5. Il'kiv, O. S. (2003). *Formuvannya informatsiynoyi kul'tury studentv ahrarnykh zakladiv osvity I–II rivniv akredytatsiyi.* [Formation of information culture of students of agrarian educational institutions of I-II levels of accreditation]. Kyiv.

6. Ishchuk, N. YU. (2004). *Zastosuvannya zasobiv mul'tymedia u protsesi pidhotovky ekonomistiv u vyshchykh navchal'nykh zakladakh I–II rivniv akredytatsiyi.* [Application of multimedia in the process of preparation of economists in higher educational institutions of I-II levels of accreditation]. Kyiv.

7. Olenyuk, I. V. (2005). *Metodychni osnovy upravlinnya navchal'no-piznaval'noyu diyal'nistyu studentiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv I–II rivniv akredytatsiyi u protsesi navchannya fizyk.* [Methodological bases of management of educational and cognitive activity of students of higher educational institutions of I-II accreditation levels in the process of teaching physics]. Kyiv.

8. *Osvitn'o-kvalifikatsiyna kharakterystyka (2010). Spetsial'nist' №141 «Elektroenerhetyka, elektrotekhnika, elektromekhanika» za osvitn'oyu prohramoyu «Obsluhovuvannya ta remont elektropobutovoyi tekhniky».* [Educational and qualification characteristic. Specialty №141 «Electric power, electrical engineering, electromechanics» for the educational program «Maintenance and repair of electrical appliances»]. Kyiv.

9. *Osvitn'o-profesiyna prohrama molodshoho spetsialista (2009). Spetsial'nist' №141 «Elektroenerhetyka, elektrotekhnika, elektromekhanika»* [Educational and professional program of junior specialist. Specialty №141 «Electric power, electrical engineering, electromechanics»]. Kyiv.

10. Pochtovyuk, S. I. (2013). *Rozvytok krytychnoho myslennya studentiv tekhnichnykh koledzhem u protsesi navchannya informatyky navchannya*. [Development of Critical Thinking by Technical College Students in the Process of Teaching Informatics Training]. Kyiv.

11. Shaval'ova, O. V. (2007). *Realizatsiya kompetentnisnoho pidkhodu u matematychniy pidhotovtsi studentiv medychnykh koledzhiv v umovakh komp"yuteryzatsiyi navchannya.* [Realization of the competent approach in mathematical preparation of students of medical colleges in the conditions of computerization of teaching]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БІЛИК Олександр Вікторович – викладач коледжу Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Наукові інтереси: формування самоосвітньої компетентності майбутніх техніків-електриків у процесі вивчення електротехнічних дисциплін.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BILYK Oleksandr Viktorovich – teacher of the College of Kremenchuk Mykhaylo Ostrogradsky National University.

Circle of research interests: formation of self-educational competence of future technicians-electricians in the process of studying electrotechnical disciplines.

Дата надходження рукопису 22. 04. 2017 р.

УДК 37.091.33-028.22:004.77(100)

БІЛОШАПКА Наталія Миколаївна –
учитель математики державного ліцею-інтернату
з посиленою військово-фізичною підготовкою
«Кадетський корпус» імені І. Г. Харитоненка
e-mail: nata.belaya@ukr.net

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ЯК ПРОВІДНА ІДЕЯ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СВІТУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах інформатизації світу особливого значення набуває проблема вдосконалення процесу навчання. При цьому школа виступає фундаментальною ланкою в освітній системі: недостатній рівень шкільної підготовки істотно обмежує забезпечення належної якості підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Тому організацію навчального процесу варто вибудовувати на такій основі, яка б корелювала з особливостями психічного розвитку дітей в умовах глобалізації та інформатизації світу. Такою основою, на думку багатьох учених, може виступати активне унаочнення навчального матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нами проведено аналіз психолого-педагогічних досліджень, проблематика яких торкається унаочнення. Встановлено, що принцип наочності є одним із провідних у навчальному процесі. Його активно використовують як у загальноосвітніх навчальних закладах, так і у підготовці фахівців різних сфер і галузей знань. Нами також зафіксовано тенденції у поширенні терміну «візуалізація», зокрема, теоретичні основи візуалізації навчальної інформації відображено в працях Ф. Бартлетта, А. Вербицького, В. Давидова, П. Ерднієва, З. Калмикової, М. Мінського та інших. Особливості застосування візуалізації у навчальному процесі розглянуто в психолого-педагогічних дослідженнях С. Арюткіна, С. Герасимової, В. Койбічук, Е. Макарової, Н. Манько, Є. Полякової, С. Сергєєва та інших. Способи організації навчального процесу з використанням комп'ютерних візуальних навчальних матеріалів запропоновані Л. Долінером, М. Паком, Н. Семеновою, В. Стародубцевою та іншими. Створенню прийомів комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу, розробці нових методик її застосування у викладанні конкретних дисциплін присвячені роботи О. Мансурова, А. Соболєвої, Б. Стариченко, С. Шушкевич. Проблему формування професійної готовності вчителя математики до використання засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань розкрито в роботі О. Семеніхіної.

Вагомі напрацювання науковців беззаперечні, але в умовах глобалізації науки вони потребують певної систематизації у контексті використання терміну «візуалізація».

Метою даної статті є аналіз основних підходів до поняття «візуалізація», конкретизація та розкриття дидактичних функцій візуалізації як інструмента інтенсифікації навчального процесу та обґрунтування необхідності використання візуалізації в організації навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання наочності у різні історичні періоди поглиблювалося і вдосконалювалося з розвитком теорії і практики навчання, задовольняючи на відповідному етапі наявні суспільні потреби.

Наукове обґрунтування принципу наочності, а точніше, спроба його формулювання належить основоположнику наукової педагогіки, великому чеському педагогу Я. Коменському. Цей принцип він сформулював у вигляді правила, яке ним же було назване золотим, а пізніше стало відомим як «золоте правило дидактики»: «Тому нехай буде для учнів золотим правилом: усе, що тільки можна, пропонувати для сприймання відчуттями, а саме: видиме – для сприймання зором, чутне – слухом, доступне дотику – дотиком. Якщо які-небудь предмети відразу можна сприйняти декількома відчуттями, нехай вони відразу охоплюються декількома відчуттями» [9, с. 303].

Також Я. Коменський писав: «усі стіни навчальних кімнат і всередині, і ззовні повинні бути заповнені картинами, надписами, рельєфами так, щоб куди не глянув учень, він скрізь бачив предмет. У цьому відношенні цілком справедливе положення «Краще надлишок, ніж нестача»» [9, с. 519].

Наочність у розумінні Й. Песталоцці – це не тільки і не стільки забезпечення чуттєвого, сприйняття предмета вивчення, це коли людина володіє певними чуттєвими елементами знань і використовує ці елементи для обстеження, для орієнтування, тобто зводить просте до сукупності простих елементів, чуттєвих алфавітних одиниць сприйняття.

Російський педагог К. Ушинський вказував, що наочність відповідає психологічним особливостям дітей, які мислять формами, звуками, фарбами, відчуттями.

Наочність як принцип навчання був цікавим не тільки педагогам того часу, а й – видатному філософу і математику Г. Лейбніцу,

© Білошапка Н. М., 2017

який стверджував: «наочність гарний засіб проти невизначеності слів» [5, с. 4]. Тобто якщо учень бодай щось не зрозумів чи не запам'ятав при розгляді певного об'єкта, то звернувшись до наочного подання навчального матеріалу відразу спрацьовує візуальне мислення, завдяки якому інформація згадується, впорядковується, тобто породжуються нові образи, створюються нові візуальні форми, що несуть смислове навантаження, при цьому роблять знання видимими.

Реалізація дидактичного принципу наочності в навчанні отримала новий розвиток і втілення завдяки використанню сучасних комп'ютерних технологій візуалізації, з допомогою яких можна візуалізувати будь-які об'єкти, незалежно від їх природи, в тому числі і абстрактні.

Під візуалізацією розуміється всякий спосіб забезпечення унаочнення реальності. Поняття «візуалізація» походить від латинського *visualis* – той, що сприймається очима, наочний.

Відомий психолог Ф. Бартлетт та вчений М. Мінський феномен візуалізації тлумачать як винесення в процесі пізнавальної діяльності зі внутрішнього плану в зовнішній план мислеобразів, форма яких стихійно визначається механізмом асоціативної проекції [19]. Так само дане поняття розуміє відомий російський психолог А. Вербицький, який зазначає «процес візуалізації – це згортання розумового змісту в наочний образ; будучи сприйнятим, образ може бути розгорнутий і служити опорою адекватних розумових і практичних дій» [4]. В. Паронджанов наголошує, що візуалізація – це заміна тексту зображенням, перспективний напрямок в освіті [13]. З іншого боку розглядає дане поняття О. Макарова, яка зазначає, що візуалізація – це спосіб фіксації і трансляції інформації, який не тільки доповнює, але й слугує альтернативою вербально-письмової комунікації [11].

Психологи та філософи звертають свою увагу не тільки на роль візуалізації у зручності сприйняття інформації, але й акцентують увагу на її розвивальному характері у психічних процесах людини. На думку вчених (І. Герасимової, О. Князєвої, В. Розіна, Ю. Шилкова) перетворення інформації в наочні образи веде до більш глибокого осмислення, узагальнення, ефективного сприйняття інформації людиною. Значимість візуалізації відзначають педагоги С. Арюткіна, Г. Брянцева, В. Койбічук, Н. Манько, Є. Полякова, С. Сергєєв, В. Четіна та інші. Дослідники звертають увагу на зручність, доступність і перевагу використання візуалізації в поданні навчального контенту, її розвиваючу роль в підтримці психічних процесів учня в ході виконання навчальних дій. Оскільки в результаті застосування візуальних образів активізуються емоційно-образні компоненти мислення; забезпечується когнітивне структурування змісту знань, когнітивне моделювання елементів структури діяльності і процесів взаємодії об'єктів, а також здійснюється конструювання нових мислеобразів і нових візуальних форм, необхідних для вивчення та розуміння навколишньої дійсності і загальнолюдських цінностей. А. Рапуто зазначає, що візуалізація забезпечує синтез знань, дозволяє опосередковано і наочно подавати явища, що вивчаються в тих галузях, в яких безпосередньо наочне сприйняття ускладнене або взагалі неможливе [15].

На думку О. Баришкіна та Н. Резнік, під візуалізацією сьогодні розуміється процес уявного перетворення сенсорних еталонів, виділення їх структурних особливостей з метою розв'язання проблемної ситуації, оперування образами так само, як якщо б вони були оригіналами [2].

У дослідженнях А. Полякової [14] відзначено, що візуалізація дозволяє актуалізувати різні форми мислення: наочнодієве, образне, асоціативне; доповнює і розвиває слухове сприйняття у вербальному навчанні, активізує різні види пам'яті – словесно-логічну, наочно-образну, емоційну. Але найголовнішим є те, що візуалізація стимулює в учня осмислення, узагальнення, уточнення навчальної інформації, забезпечує повноту і цілісність їх сприйняття. Така думка є важливою, оскільки вивчення шкільних предметів на вербальному рівні не створює в учня досить адекватного уявлення про об'єкти та явища, що вивчаються. Використання візуалізації дозволяє спрямувати увагу учнів на досліджуване явище, сконцентрувати дію зорового аналізатора на основних і суттєвих ознаках явища. Проте слід відмітити, що неправильно сформовані уявлення про об'єкт вивчення в подальшому створюють для учня труднощі в розумінні навчального матеріалу, і навіть якщо вжити корекційних заходів, то не завжди вдається повною мірою позбутися наслідків первісних помилкових уявлень. Як підкреслює С. Рубінштейн [16], «зір дає нам найбільш досконале, справжнє сприйняття предметів. Зорові відчуття найбільш диференційовані від афективності, в них особливо сильним є момент чуттєвого споглядання. Зорові сприйняття – найбільш «опредмечені», об'єктивовані сприйняття людини. Саме тому вони мають дуже велике значення для пізнання і для практичної дії».

У розглядуваному аспекті важливою є універсальність візуалізації, на що звертає увагу А. Рапуто [15]: завдяки візуалізації доступними зору стають не тільки образи сприйняття, а й ідеї, думки, теоретичні конструкції. З огляду на те, що програма шкільної освіти включає досить

багато складного навчального матеріалу, передбачає ознайомлення учнів з теоретичними концепціями, з об'єктами різної природи, зокрема й такими, уявлення про які учень отримує тільки в процесі навчання, застосування візуалізації постає як необхідна підтримка учня у його навчально-пізнавальній діяльності.

Зазначимо, що О. Славін [18] виділяв пізнавальну (інформаційну) функцію наочних образів, яку він вбачав у розкритті властивостей і структури предметів, процесів об'єктивного світу. Візуалізація, виступаючи опорою для формування правильних уявлень учнів про об'єкт вивчення, сприяє кращому розумінню й засвоєнню ними навчального матеріалу, позбавляє вчителя необхідності повертатись до вже вивченого матеріалу, надавати додаткові роз'яснення, що гальмує темп навчання.

З. Калмикова [6] звертає увагу на те, що при сприйнятті навчального матеріалу із використанням візуалізації людина може охопити єдиним поглядом всі компоненти, що входять в ціле, простежити можливі зв'язки між ними, провести категоризацію за ступенем значущості, спільності. На думку дослідниці, все це є основою для більш глибокого розуміння сутності нової інформації, полегшує встановлення нових зв'язків між особистим досвідом учнів і змістом дуже далеких від нього абстрактних знань і служить засобом їх конкретизації.

У дослідженнях Д. Бархатової візуалізацію розкрито у двох ракурсах. З одного боку, візуалізація є методом реалізації принципу наочності як подання інформації у вигляді оптичного зображення (наприклад, у вигляді малюнків, графіків, діаграм, структурних схем, таблиць, тощо), з іншого боку – засобом передачі інформації, який найбільш повно відповідає особливостям сприйняття, розуміння інформації та формування на її основі знань.

Н. Манько [12] вважає, що візуалізація – це активний процес винесення зі внутрішнього плану у зовнішній продуктів мозкової інтелектуально-розумової діяльності. Також дослідниця зазначає, що феномен візуалізації поглиблює загальноприйняте уявлення про наочне сприйняття як обов'язково зримий процес, який може альтернативно будуватися на основі слухових, дотикових та інших відчуттів, які трансформується в мислеобрази внутрішнього плану діяльності і, в свою чергу, можуть виноситися в зовнішній план у вигляді структурованих образно-смислових конструкцій. Виходячи з цього, слід розуміти, що наочне спостереження – це пасивний процес, а візуалізація є активним процесом.

О. Шагілова та В. Якомаскін [20] зазначають, що використання візуалізації допомагає учням встановлювати міжпредметні зв'язки в шкільних курсах і сприяє більш глибокому засвоєнню знань, формуванню наукових понять і законів, вдосконаленню навчально-виховного процесу і оптимальної його організації, формуванню наукового світогляду, єдності матеріального світу, взаємозв'язку явищ у природі та суспільстві.

О. Семеніхіна та М. Друшляк [17] акцентують увагу на тому, що інтерес до візуалізації активно стимулюється розвитком комп'ютерних програмних засобів, що вплинули на характер професійної діяльності вчителя і які посилили вагу саме динамічних моделей та відійшли від автоматизації розрахунків. Також науковці наголошують, що в процесі візуалізації з використанням мультимедійних технологій реалізується основний дидактичний принцип наочності, виявляються глибинні внутрішні взаємозв'язки, формуються асоціативні зв'язки, підтверджується знання теоретичного підґрунтя факту та його інтерпретації.

Отже, за аналізом підходів у тлумаченні терміну «візуалізація» можна стверджувати про одностайність у думках про сприйняття навчального об'єкту через зір, тобто наочний образ. Разом з цим сам термін «візуалізація» і його походження від англійського слова visualization як похідні від дієслова вимагають дії, тому візуалізацію скоріше варто сприймати як процес унаочнення навчального матеріалу, що вимагає не тільки відтворення зорового образу, а і процес його конструювання. [1].

Оскільки використання візуалізації сприяє інтенсифікації навчання, то вважаємо за необхідне окреслити дидактичні функції візуалізації (мал. 1), які розглядають у своїх дослідженнях Л. Білоусова та Н. Житєньова [3].

Мал. 1.

Першою функцією візуалізації є *компактне подання навчального матеріалу*, що дає змогу підвищити інформаційну насиченість навчального процесу. Оскільки інтерес до

візуалізації інформації в означеному ракурсі зумовлений ємністю зорових образів, то широкий загал дослідників зазначає, зокрема, О. Славін «Наочний образ як би вбирає в себе всю суму знань про об'єкт, як би «стискає» і синтезує її» [18]. У науковій літературі останніх років візуалізацію інформації характеризують як засіб компактного відображення об'єктивного світу (А. Рапуто), спосіб подання великих обсягів інформації у лаконічній формі (В. Далінгер), представлення навчального матеріалу в наочному образі, яке передбачає згортання інформації (І. Андрощук). С. Клепко звертає увагу на важливий аспект: ущільнення знань не означає їх скорочення або зменшення, яке впливало б на результати навчання. За його визначенням, ущільнення – це процес реконструкції повного фрагменту знання, засвоєння якого в реконструйованому вигляді потребує менше часу, тим не менш породжуючи еквівалентні загально-навчальні і технологічні вміння [7].

Другою функцією візуалізації є *концентроване подання навчального матеріалу в осяжному вигляді із збереженням його семантичної повноти*, оскільки візуалізація – це перш за все процес конструювання, що передбачає попередній ретельний аналіз навчального матеріалу, його очищення від несуттєвих і зайвих деталей; виділення головної проблеми, а вже потім допоміжних; визначення складних питань та завдань, що можуть спричинити затруднення в учнів, а також знаходження ефективних способів та методів їх роз'яснення. У результаті проведення такої аналітичної роботи навчальний матеріал стає концентрованим, набуває осяжності й прозорості, але зберігає семантичну відповідність вихідному матеріалу. Н. Манько наголошує, що система візуально-понятійного кодування інформації здатна оперувати такими засобами візуалізації і моделювання досліджуваних об'єктів, яким притаманна семантична повнота, структурованість, згорнутість, логічна зв'язаність і впорядкованість складових елементів знань [12].

Забезпечення відповідності подання навчального матеріалу психофізіологічним особливостям учня – третя функція візуалізації. Візуалізація сприяє зменшенню витрат часу та енергії учня на сприйняття й розуміння великого за обсягом навчального матеріалу. Сьогодні молоде покоління називають цифровим, оскільки воно змалечку поглинає великі обсяги даних, швидко сприймає візуалізований контент, вільно почувається у віртуальному світі. Відомий академік А. Єршов, один із засновників інформатики і фундатор шкільної інформатики, наголошував, що діти, які зростатимуть серед комп'ютерів, будуть зовсім не такими, як ті, що виросли серед природи. На сьогодні відомо цілий ряд досліджень психологічних особливостей учнів («цифрових від народження»), в яких чітко доведено, що високотехнологічне оточення стає впливовим фактором формування особистості, викликає зміни в її когнітивному розвитку, відбивається на протіканні глибинних мозкових процесів, спричинює певні новоутворення когнітивної сфери. Все це сприяє формуванню у молодого покоління таких когнітивних здатностей, які дають можливість ефективно діяти в нинішньому світі.

Візуалізація дає змогу підтримувати високий темп навчання, скорочуючи його неефективні або низькоефективні фази. Л. Кондратенко та Л. Манилова [10] наголошують, що діти просто не здатні зосередитись на великому тексті, вони звикають до коротких повідомлень, які не потребують зосередженості, концентрації уваги, відслідковування сюжетних ліній. Цифрові діти одночасно і перенасичені інформацією і постійно потребують нової інформації, яку не збираються ні аналізувати, ні запам'ятовувати. Тому на відміну від вербальної, візуалізована інформація не розгортається в часі, а подається цілісно й одномоментно.

П'ятою функцією візуалізації є *сприяння раціональній організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці за рахунок можливості алгоритмізувати*. З педагогічної точки зору використовувати візуалізацію можна не лише при подачі нового матеріалу, а й у процесі закріплення нових знань, їх застосування учнями, для контролю якості засвоєння навчального матеріалу. Як показують Л. Колмакова, Г. Лаврентьєв, Н. Лаврентьєва, Н. Неудахіна [8], за допомогою спеціально підготовлених наочних образів (схем, таблиць, схемно-знакових моделей, ментальних карт тощо) можна раціонально організувати навчально-пізнавальну діяльність учнів на різних етапах уроку, певним чином спрямовуючи й регулюючи її, забезпечуючи при цьому можливість опрацювання більших обсягів матеріалу за меншу кількість часу. Спеціально розроблені образні форми для самостійного виконання учнем дають змогу зробити прозорою для нього мету завдання, дати чіткі орієнтири щодо його виконання, вказати, які результати від нього очікуються, задати спосіб і формат їх подання. Іншими словами, візуалізація навчальних завдань алгоритмізує роботу учня з їх виконання.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Візуалізація – це активний процес перетворення, стиснення, згортання інформаційного матеріалу в наочний образ, що вимагає не тільки відтворення зорового образу, а і його конструювання. Тлумачення терміну «візуалізація» передбачає процес створення зорового образу, тоді як термін «наочність»

асоціюється уже із сформованим образом навчального об'єкта. Це дає підстави стверджувати, що поняття візуалізації навчального матеріалу виходить за рамки, окреслені терміном «наочність». Використання візуалізації в навчальному процесі створює передумови для підвищення якості навчання, оскільки виступає активним процесом передачі інформаційного контенту. Візуалізація виступає потужним дидактичним інструментом, застосування якого має бути мотивованим, доцільним з педагогічної точки зору та методично підкріпленим.

Враховуючи інформатизацію та комп'ютеризацію освіти, з'являється унікальна можливість впроваджувати візуалізацію у навчальний процес. На нашу думку, саме візуалізація дозволяє підсилити мотивацію навчання шляхом активного діалогу учня з комп'ютером; різноманітністю й барвистістю навчального контенту (текст + звук + колір + анімація); шляхом орієнтації навчання на успіх (дозволяє довести до розв'язання будь-яке завдання, спираючись на необхідну підказку).

Окреслені дидактичні функції візуалізації можуть бути реалізовані при використанні спеціалізованих комп'ютерних засобів, які є прийнятними з точки зору урахування дидактичних вимог та психологічних особливостей людини щодо сприйняття візуальної інформації. Створення і використання візуальних матеріалів під час навчального процесу потребує усвідомленого підходу, урахування функціонування психіки учнів та їх психологічні особливості. Вважаємо, що сучасний учитель має бути підготовленим до використання візуалізації у професійній діяльності, а тому перспективним напрямком подальших наукових досліджень бачимо формування вмінь у майбутнього вчителя якісно візуалізувати навчальний матеріал.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бабич О. І. До питання про співвідношення понять наочність і візуалізація / О. І. Бабич, О. В. Семеніхіна // Фізико-математична освіта. Науковий журнал. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – № 2(3). – С. 47–53.

2. Барышкин А. Г. Основные параметры визуализации учебной информации / А. Г. Барышкин, Н. А. Резник // Компьютерные инструменты в образовании. – 2005. – № 7. – С. 38–44.

3. Білоусова Л. І. Функціональний підхід до використання технологій візуалізації для інтенсифікації навчального процесу / Л. І. Білоусова, Н. В. Житєньова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2017. – Том 57. – № 1. – С. 38–47.

4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

5. Данилевич Л. П. Створення засобів наочності з використанням комп'ютерних технологій / Л. П. Данилевич, О. М. Лиходід // Професійна підготовка педагогічних працівників. – Київ-Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 2008. – С. 16–24.

6. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.

7. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С. Ф. Клепко –Київ, Полтава, Харків: ПОІПОПП. – 1998. – С. 230–239.

8. Колмакова Л. А., Лаврентьев Г. В. Организация обучения в образовательных профессиональных учреждениях с использованием методов когнитивной визуализации учебной информации / Л. А. Колмакова, Г. В. Лаврентьев // Известия Алтайского государственного университета. Барнаул. – 2014. – Вып. 2 (82). – С. 27–32.

9. Коменский Я. А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М.: Просвещение, 1982. – 356 с.

10. Кондратенко Л. Шкільні проблеми дітей інформаційної ери / Л. Кондратенко, Л. Манилова [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.pulib.sk/web/kniznica/.../Kondratenko_Manylova.pdf

11. Макарова Е. А. Визуализация как интроекция смыслообразов в ментальное пространство личности: монография / Е. А. Макарова. – М.: Спутник+, 2010. – 170 с.

12. Манько Н. Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности / Н. Н. Манько // Известия Алтайского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – № 2. – 2009. – С. 22–28.

13. Пароджанов В. Д. Как улучшить работу ума: Алгоритмы без программистов – это очень просто! / В. Д. Пароджанов. – М.: Дело, 2001. – 360 с.

14. Полякова Е. В. Визуализация как эффективный метод представления информации в сознании человека / Е. В. Полякова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2012. – №4 (59). – С. 180–181.

15. Рапуто А. Г. Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей / А. Г. Рапуто // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – №5. – С. 138–141.

16. Рубинштейн С. Л. Зрительные ощущения. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. – Спб: «Питер», 2000. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://studio90.ua/uk/useful-information/sl-rubinshteyn-zritelnye-oshchushcheniya

17. Семеніхіна О. В., Друшляк М. Г. Візуалізація знань як актуальний запит інформаційного суспільства до сфери освіти / О. В. Семеніхіна, М. Г. Друшляк // Фізико-математична освіта. Науковий журнал. Суми: СумДПУ ім. А. С.Макаренка, 2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/itpf/2016/.../1480

18. Славин А. В. Наглядный образ в структуре познания / А. В. Славин. – Москва: Политиздат. – 1971. – 271 с.

19. Хитров Н. А. Визуализация медицинской информации [Электронный ресурс] / Н. А. Хитров, Г. Ю. Иванов. – Режим доступу: http://www.rheumo.ru/visual/108-vizualizaciya-medicinskoj-informacii. html.

20. Шагилова Е. В., Якомаскин В. В. Оптимизация и визуализация образовательного процесса средствами ИТ технологий / Е. В. Шагилова, В. В. Якомаскин // Официальный сайт московского государственного областного социально-гуманитарного института. – 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.informatika.mgosgi.ru/files/conf2011/7/Shagilova.pdf.

REFERENCES

1. Babych, O. I., Semenikhina, O. V. (2014). *Do pytannia pro spivvidnoshennia poniat naochnist i vizualizatsiia. [*On the issue of the ratio of concepts of visibility and visualization]. Sumy.

2. Bary'shkin, A. G., Reznik, N. A. (2005). *Osnovny'e parametry' vizualizacii uchebnoj informacii.* [Basic parameters of visualization of learning information].

3. Bilousova, L. I., Znytienova, N. V. (2017). *Funktsionalnyi pidkhid do vykorystannia tehnolohii vizualizatsii dlia intensyfikatsii navchalnoho protsesu.* [Functional approach to the use of technology of visualization for intensification of learning process].

4. Verbiczkij. A. A. (1991). *Aktivnoe obuchenie v vy'sshej shkole: kontekstny'j podkhod.* [Active learning in higher education: a context approach]. Moscow.

5. Danylevych, L. P., Lykhodid, O. M. (2008). *Stvorennia zasobiv naochnosti z vykorystanniam kompyuternykh tekhnolohii.* [Creation of visual means using computer technology]. Kyiv-Zhytomyr.

6. Kalmy'kova, Z. I. (1981). *Produktivnoe my'shlenie kak osnova obuchaemosti.* [Productive thinking as the basis for learning]. Moscow.

7. Klepko, S. F. (1998). *Intehratyvna osvita i polimorfizm znannia.* [Integrative education i polymorphism knowledge]. Kyiv, Poltava, Kharkiv: POIPOPP.

8. Kolmakova, L. A., Lavrent'ev, G.V. (2014). *Organizacziya obuchensya v obrazovatel'ny'kh professional'ny'kh uchrezhdeniyakh s ispol'zovaniem metodov kognitivnoj vizualizaczii uchebnoj informaczii.* [The organization of training in professional educational institutions with the use of cognitive training information visualization methods]. Barnaul.

9. Komenskij, Ya. A. (1982) *Velikaya didaktika. Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya.* [Great Didactics. Selected pedagogical works]. Moscow.

10. Kondratenko, L., Manylova, L. *Shkilni problemy ditei informatsiinoi ery.* [School Problems of the Children of the Information Age]. Available from: www.pulib.sk/web/kniznica/.../Kondratenko_Manylova.pdf

11. Makarova, E. A. (2010) *Vizualizatsiya kak introekcziya smysloobrazov v mental'noe prostranstvo lichnosti.* [Visualization as an introjection of the meaning of images in the mental space of a personality: a monograph]. Moscow.

12. Man'ko, N. N. (2009). *Kognitivnaya vizualizacziya didakticheskikh ob''ektov v aktivizaczii uchebnoj deyatel'nosti.* [Cognitive visualization of didactic objects in the activation of educational activity].

13. Parondzhanov, V. D. (2001). *Kak uluchshit' rabotu uma: Algoritmy' bez programmistov – e'to ochen' prosto!* [How to improve the work of the mind: Algorithms without programmers - it's very easy!]. Moscow.

14. Polyakova, E. V. (2012). *Vizualizacziya kak e'ffektivny'j metod predstavleniya informacii v soznanii cheloveka.* [Visualization as an effective method for representing information in human consciousness]. Tambov.

15. Raputo, A. G. (2010). *Vizualizacziya kak neot''emlemaya sostavlyayuschaya processa obucheniya prepodavatelej.* [Visualization as an integral component of the teacher training process].

16. Rubinshtejn, S. L. (2010). *Zritel'ny'e oschuscheniya. Osnovy' obschej psihologii.* [Visionary sensations. Fundamentals of general psychology.]. Sankt-Peterburg.

17. Semenikhina, O. V., Drushliak, M. G. (2016). *Vizualizacziya znan yak aktualnyi zapyt informaciinoho suspilstva do sfery osvity.* [Visualization of anowledge as an actual query of the information society to education]. Sumy.

18. Slavin, A.V. (1971) *Naglyady'j obraz v structure poznaniya*. [A visual image in the knowledge structure]. Moskva.

19. Hitrov, N. A., Ivanov, G. Yu. *Vizualizacziya medicinskoj informacii.* [Visualization of medical information]. Available from: http://www.rheumo.ru/visual/108-vizualizaciya-medicin skoj-informacii.html.

20. Shagilova. E.V., Yakomaskin, V. V. (2011). *Optimizaciya i vizualizacziya obrazovatelnogo processa sredstvami IT tehnologij.* [Optimization and visualization of the educational process by means of IT technologies]. Available from: http://www.informatika.mgosgi.ru/files/conf2011/7/Shagilova.pdf.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БІЛОШАПКА Наталія Миколаївна – учитель математики державного ліцею-інтернату з посиленою військово-фізичною підготовкою «Кадетський корпус» імені І. Г. Харитоненка.

Наукові інтереси: підготовка майбутніх учителів математики візуалізувати навчальний матеріал засобами комп'ютерної візуалізації та їх впровадження у навчальний процес.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BILOSHAPKA Nataliia Mykolaivna – math teacher of the state lyceum-boarding school with intensive military-physical training «Kadetskyi korpus» named after I. H. Kharytonenko.

Circle of research interests: preparing future mathematics teachers to visualize the educational material by means of computer visualization and their introduction into the learming process.

Дата надходження рукопису 22. 09. 2017 р.

УДК 355.23 (477)

КОВАЛЬЧУК Ірина Сергіївна –
викладач кафедри іноземних мов
Житомирського державного технологічного університету
e-mail: kovalchuk_z77@ukr.net

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах сучасних соціально-економічних, політичних, правових та інших напрямах XXI століття змінився зміст як військової, так і комунікативної діяльності офіцерських кадрів. Офіцерам доводиться діяти переважно в нестандартних ситуаціях, вирішувати складні і суперечливі професійні завдання. Розвиток ідей патріотизму, військової дружби, міцної військової дисципліни, підтримання високого рівня бойової готовності частин під час спільних військових навчань з представниками інших країн вимагають відповідної військово-професійної підготовки всіх майбутніх офіцерів [1].

Крім того, готовність випускників військового вузу до виконання посадових обов'язків по призначенню передбачає сформованість загальнонаукових, професійних, професійно-комунікативних, соціально-психологічних, командних та військово-спеціальних компетентностей, що обумовлює необхідність розробки моделі формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього офіцера у процесі вивчення гуманітарних дисциплін [1, с. 10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багатогранність і складність явища, якому присвячене наше дослідження, вимагає не тільки забезпечення відповідних педагогічних умов, що сприятимуть формуванню професійно-комунікативної компетентності (ПКК) майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ), але й окреслення та обґрунтування чіткої моделі цього процесу [4, с. 79].

Модель формування будь-якого виду компетентності дає генералізоване пояснення, як організувати процес підготовки курсантів, тому під моделлю розуміємо образ об'єкта, а під моделюванням – процес створення цього образу. Вчені довели, що будь-яка модель будується на задумі про можливу будову, яка перевіряє істинність експериментально. До чинників, що визначають ту чи іншу модель навчання, вчені відносять, крім соціально-історичних (реалізація вимог Болонського процесу у ВВНЗ, загальноєвропейських рекомендацій з питань мовної освіти, Закону про вищу освіту в Україні, Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти), тип навчального закладу, кількість годин, що відводиться на вивчення спеціальних дисциплін, підходи і принципи навчання та його зміст [5].

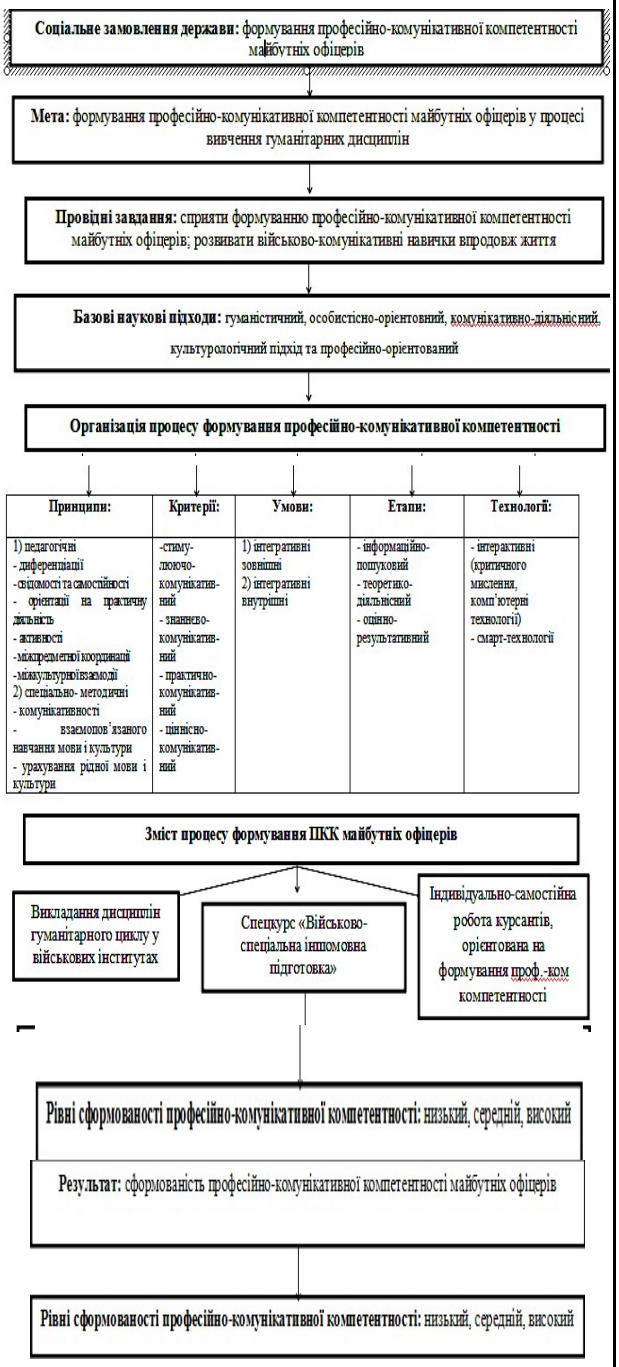
У своїх різних сполученнях ці чинники створюють певний набір взаємозалежних допущень та уявлень про гуманітарну освіту і фахове вивчення її дисциплін для формування ПКК курсантів у ВВНЗ. Саме підхід у нашому розумінні визначає модель, що й забезпечує розвиток професійно-комунікативної компетентності офіцерів.

Модель визначає мету, зміст, базові наукові підходи, принципи, критерії, підходи, етапи формування ПКК, технології, рівні сформованості ПКК та результат (див. мал. 1).

Аналіз існуючої педагогічної літератури по нашому питанню показав, що моделі навчання мов вивчались такими зарубіжними

© Ковальчук І. С., 2017

й вітчизняними науковцями, як А. А. Алхазішвілі, Г. О. Китайгородська, А. І. Назаров, Ю. І. Пассов, Дж. Хепворт та інші [4].



Мал. 1. Модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

Модель формування ПКК майбутніх офіцерів розроблена О. І. Вовк базується на принципах комунікативно-когнітивного підходу до навчання гуманітарних дисциплін. Фундаментальними основами таких дисциплін є філософські, психологічні й педагогічні передумови з врахуванням когнітивних, комунікативних й афективних здатностей суб'єктів пізнання та втілення особливостей когнітивної активності мозкових процесів, які позначаються на рівнях пізнання й функціях мислення, відображених в пізнавальних процесах, які мають місце між традиційними, основними етапами навчання [5].

Мета статті – спроба побудувати модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. При створенні нашої моделі ми вважали, що метою підготовки майбутніх офіцерів є формування професійно-комунікативної компетентності під час вивчення гуманітарних дисциплін та здатність виконувати військово-спеціальні завдання, тому базовими **науковими підходами** можуть бути гуманістичний, особистісно-орієнтовний, комунікативно-діяльнісний, культурологічний підхід та професійно-орієнтований.

У *гуманістичному підході* поєдналися кращі традиції вітчизняної педагогічної думки (І. Д. Бех, І. Я. Зязун, Н. В. Кузьміна, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський) з досягненнями зарубіжної психолого-педагогічної практики та науки (А. Маслоу, К. Рождерс) [4, с. 81].

Відповідно до даного підходу формування процесу ПКК слід розглядати не як вплив на особистість з метою формування потрібних викладачу та суспільству якостей майбутніх офіцерів, а як створення умов для їх саморозвитку у ході навчання, а також реалізації їх природних сил і максимально можливої самореалізації [4].

Застосування *особистісно-орієнтованого підходу* у формуванні ПКК вимагає від викладача подолання власних стереотипів у організації професійно-комунікативного навчального середовища та створення оптимальних умов для формування та розвитку у курсантів ПКК під час вивчення гуманітарних дисциплін – це концентрація уваги на гармонійно-розвинутої цілісної особистості майбутніх офіцерів, турбота про розвиток не тільки їх інтелекту, громадянського почуття відповідальності, але й духовної особистості з емоційними, естетичними, творчими задатками і можливостями розвитку, які і забезпечують дисципліни гуманітарного циклу [2].

Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає органічне поєднання свідомих і

підсвідомих компонентів у процесі навчання гуманітарних дисциплін, тобто засвоєння правил оперування комунікативними моделями відбувається одночасно з опануванням їх комунікативно-мовленнєвих функцій [2].

Культурологічний підхід формування ПКК передбачає у процесі занять з гуманітарних дисциплін тісну взаємодію мови і культури мов, які вивчаються. Для цього підходу характерні дві тенденції інтерпретації фактів мови і культури в навчальних цілях: 1) від фактів мови до фактів культури; 2) від фактів культури до фактів мови [2].

Професійно-орієнтований підхід у навчанні гуманітарних дисциплін передбачає урахування на заняттях професійних інтересів курсантів та поглядів на їхню майбутню професію. Основними завданнями в аспекті цього підходу є: створення умов для врахування й розвитку професійних інтересів майбутніх офіцерів у процесі військово-спеціальної підготовки; забезпечення умов для їхнього професійного самовизначення; формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією та особливо професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності [2].

Організація процесу формування ПКК майбутніх офіцерів базується на певних педагогічних **принципах**, які набувають важливого значення у руслі нашого дослідження при вивченні гуманітарних дисциплін у ВВНЗ.

Певної специфіки, зумовленої особливостями гуманітарних предметів, а також спеціально-методичними принципами, так як при формуванні ПКК головною метою є не тільки накопичення професійних знань, але і оволодіння професійно-комунікативною мовленнєвою діяльністю. Розглянемо їх більш детально у руслі нашого дослідження, а саме *педагогічні принципи (диференціації, свідомості та самостійності, орієнтації на практичну діяльність, активності, міжпредметної координації, міжкультурної взаємодії)* та *спеціально-методичні принципи (комунікативності, взаємопов'язаного навчання мови і культури, урахування рідної мови і культури).*

Отже, розпочнемо з педагогічних принципів, які включають в себе принцип диференціації, свідомості та самостійності, орієнтації на практичну діяльність, активності, міжпредметної координації та міжкультурної взаємодії.

Принцип диференціації є архіважливим у процесі підготовки офіцерів в цьому напрямі. Узагальнюючи погляди учених (П. М. Гусак, О. М. Спірін, С. М. Овчаров, Є. Ю. Нікітіна, та ін.), вважаємо за доцільне врахування комплексу таких особливостей, які вдало названо актуалізованими особистісними особливостями студентів (АОО), а саме, ті які найбільш яскраво проявляються при вивченні гуманітарних дисциплін: навчальні здібності, пізнавальні інтереси, мотиви, когнітивні стилі [2].

Принцип свідомості та самостійності базується на постулаті, що знання передати не можна, вони стають надбаннями людини в результаті самостійної, свідомої діяльності. Ознаками реалізації цього принципу у процесі організації підготовки майбутніх офіцерів під час вивчення гуманітарних дисциплін до формування ПКК є надання курсантам можливості планувати та організовувати свою діяльність, формування у них розуміння смислу професійно-комунікативної підготовки [5].

Принцип орієнтації на практичну діяльність є, фактично, впровадженням принципу зв'язку теорії та практики, зумовлює систематичне налаштування курсантів на практичне володіння комунікативними вміннями в процесі формування ПКК [2].

Принцип активності у навчанні передбачає мовленнєво-розумову активність курсантів в оволодінні іншомовною комунікативною компетентністю. Цей принцип має велике значення для правильної організації процесу навчання, оскільки оволодіння ПКК можливе лише за умови інтенсивної навчальної діяльності кожного курсанта, який є активним учасником навчального процесу [5].

Принцип міжпредметної координації передбачає узгодження тем різних дисциплін з метою виключення їх дублювання і формування у свідомості курсанта цілісного сприйняття предметів і явищ навколишнього світу. На заняттях з гуманітарних дисциплін цей принцип проявляється на предметно-мовному рівні [2].

Принцип міжкультурної взаємодії передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, при якій викладач враховує національно-культурні особливості курсантів в умовах міжкультурної взаємодії з носіями мови. Врахування даного принципу у навчально-виховному процесі сприяє формуванню ПКК, рівень сформованості якої дозволяє судити про досягнення курсантів в оволодінні ПКК на міжкультурному рівні [5].

До спеціально-методичних відносяться такі принципи: комунікативності, взаємопов'язаного навчання мови і культури, урахування рідної мови і культури.

Принцип комунікативності є провідним методичним принципом, який сприяє успішному досягненню головної мети навчання гуманітарних

дисциплін у ВВНЗ – навчити курсантів здійснювати професійно-комунікативне спілкування в межах засвоєного навчального матеріалу. Принцип комунікативності передбачає побудову процесу навчання гуманітарних дисциплін як моделі процесу реальної комунікації (Ю.І. Пассов) [4, с.86].

Принцип взаємопов'язнного навчання мови і культури передбачає реалізацію двох підходів. Перший полягає в пояснені і демонстрації нерозривного зв'язку кожної конкретної мови і відповідної культури, в розумінні природи мови як носія мови [2].

Згідно другого підходу передбачається проведення аналогічної роботи і з одиницями рідної мови. Відповідно, спів вивчення мови і культури рекомендується починати з іноземної мови простежуючи в ній відображення культурних цінностей і признаючи їх право на існування (Г. В. Елизарова) [2].

Принцип урахування рідної мови і культури передбачає проведення попереднього аналізу мовних і культурологічних явищ у рідній та іноземних мовах. Такий аналіз здійснюється з метою прогнозування труднощів, з якими можуть зіткнутися курсанти при оволодінні нерідною для них мовою, і побудови навчання, покликаної допомогти і викладачу, і курсантам подолати ці труднощі [2].

Окрім принципів для успішного формування професійно-комунікативної компетентності також потрібно враховувати **критерії**, а саме *стимулюючо-комунікативний, ціннісно-комунікативний, знаннєво-комунікативний* та *практично-комунікативний.*

Стимулюючо-комунікативний критерій дозволяє визначити наявність мотивів та потреб у розвиткові професійно-комунікативних умінь, виявлення рівня потреби у спілкуванні, наявність ціннісного ставлення та сформованості рефлексивних умінь до професійної діяльності, рівень досягнення мотивації в комунікації.

Ціннісно-комунікативний дозволяє визначити здатність до вільного формування професійно-комунікативних якостей; наявність специфічних якостей та здібностей, необхідних для формування ПКК; наявність загально-військових та комунікативних якостей, необхідних для формування ПКК майбутніх офіцерів.

Знаннєво-комунікативний критерій дозволяє визначити рівень якості знань структури комунікативного акту, способів, методів і прийомів організації комунікативної взаємодії, морально-етичних норм і правил професійного спілкування та знання стилів професійного спілкування.

Практично-комунікативний критерій дозволяє визначити наявність комунікативних умінь, що виражаються у соціальній спрямованості особистості під час здійснення професійної комунікації; здатність до вільного використання комунікації відповідно до конкретної ситуації, знання стилів професійного спілкування; оволодіння високим рівнем професійно-комунікативної компетентності та умінь інтелектуальної лабільності.

Процес формування ПКК реалізує комплекс **педагогічних умов,** що забезпечує формування ПКК майбутніх офіцерів, оскільки саме вони спрямовані на підтримку її компонентів й організовують керування розвитком майбутніх офіцерів. В межах нашого дослідження під педагогічними умовами ми розуміємо такі обставини та заходи, які мають забезпечити ефективне формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього офіцера і *виділяємо інтегративні зовнішні* та *внутрішні умови.*

Етапами формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів є *інформаційно-комунікативний, теоретико-діяльнісний та оцінно-результативний.*

На першому *(інформаційно-комунікативному)* етапі навчання досягався рівень стійкої професійно-комунікативної грамотності майбутніх офіцерів, на другому *(теоретико-діяльнісному)* етапі здійснювалася активізація вмінь та навичок, засвоювалася професійно-комунікативна інформація, на третьому *(оцінно-результативному)* етапі продовжувалося формування загальних та професійних компетентностей курсантів на основі проведення пізнавальних ігор, розширення професійної тематики та реалізації ситуацій професійного спілкування.

Технологіями формування ПКК майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін виступають *інтерактивні технології навчання (критичного мислення, комп'ютерні технології)* та *смарт технології.*

Ключовим в розумінні психологічної основи інтерактивних методів є поняття інтеракції, більш відомого в російській та українській психологічній літературі як міжособистісна чи соціальні взаємодія. Психологічною сутністю інтерактивного навчання є міжособистісна (соціальна) взаємодія у процесі спілкування і співпраці між викладачами та майбутніми офіцерами.

Одним з таких підходів є формування під час навчання навичок критичного мислення, яке разом із ПКК забезпечує

конкурентноздатність і мобільність освіченого офіцера під час виконання завдань у ЗСУ, готовність жити і працювати в умовах неперервних змін [1].

Критичне мислення – це мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших [5]. Відповідно, формування навичок критичного мислення передбачає розвиток здатності курсантів аналізувати навчальну інформацію з позиції логіки та особистісного підходу з метою використання отриманих результатів як до стандартних, так і нестандартних ситуацій і проблем.

У результаті інтенсивного розвитку інформаційних технологій на зміну вже звичному і досить обмеженому у своїх можливостях поєднанню традиційної освіти та електронного навчання поступово приходить смарт-освіта (smart-education) [3].

Технологічний аспект смарт-освіти базується на інформаційних смарт-технологіях. Властивостями цих технологій є інтерактивність, здатність до інтелектуального аналізу даних, можливість персоналізувати дані, створювати, фактично, віртуальну особистість користувача [3].

Зміст процесу формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів полягає у викладанні дисциплін гуманітарного циклу у військових інститутах з використанням спецкурсу «Військово-спеціальна іншомовна підготовка» та індивідуально-самостійна робота курсантів, орієнтована на формування професійно-комунікативної компетентності.

Результатом нашої моделі є сформованість професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових начальних закладах..

Рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності: *низький* (низької готовності до формування ПКК), *середній* (середньої готовності до формування ПКК), *високий* (високої готовності до формування ПКК).

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. В умовах воєнних дій де Україна виступає миротворчим посередником, можна впевнено стверджувати, що співпраця України та її Збройних сил з міжнародними організаціями у галузі військової діяльності постійно поширюватиметься та поглиблюватиметься, тому набуті офіцерами професійно-комунікативні уміння нададуть їм можливість міжкультурної взаємодії, що може втілюватися у життя в рамках вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Отже, розроблена нами модель є цілісним педагогічним утворенням, яке характеризується наявністю внутрішніх зв'язків між її функціональними та структурними компонентами і може реалізовуватись під час формування професійно-комунікативної компетентності у процесі викладання дисциплін гуманітарного циклу у вищих військових навчальних закладах.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Маслак Л. П. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх офіцерів радіоінженерних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. П. Маслак. – Житомир, 2010. – 18 с.

2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.

3. Семеніхіна О. В. Нові парадигми у сфері освіти в умовах переходу до SMART-суспільства [Електронний ресурс] – Режим доступу:http://irbis-nbuv.gov.ua

4. Тарасенко С. М. Формування фахової комунікативної культури курсантів військових інститутів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : дис. … на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. М.Тарасенко. – Житомир, 2013 – 240 с.

5. Умінська А. П. Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки: дис. … на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. П. Умінська. – Житомир, 2017. – 245 с.

REFERENCES

1. Maslak, L. P. (2010). *Formuvannya profesijnoï inshomovnoï kompetentnosti majbutnix oficeriv radioinzhenernix specialnostej.* [The formation of professional foreign language competence of future officers radouane specialties]. Zhitomir.

2. *Metodika navchannya inozemnix mov i kultur: teoriya i praktika: pidruchnik dlya stud. klasichnix, pedagogichnix i lingvistichnix universitetiv*. [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: textbook for stud. classical, pedagogical and linguistic universities].

3. Semenixina, O. V. *Novi paradigmi u sferi osviti v umovax perexodu do smart- suspilstva [Elektronnij resurs] Rezhim dostupu:http://irbis-nbuv.gov.ua* [A new paradigm in education in the transition to a SMART society].

4. Tarasenko, S. M. (2013). *Formuvannya faxovoї komunikativnoї kulturi kursantiv vijskovix institutiv u procesi navchannya disciplin gumanitarnogo ciklu*. [The formation of professional communicative culture of cadets of military institutions in the process of teaching humanitarian subjects]. Zhitomir.

5. Uminska, A. P. (2017). *Formuvannya refleksivnoї kulturi majbutnogo vchitelya inozemnoї movi u procesi profesijnoї pidgotovki.* [The formation of a reflexive culture of future foreign language teacher in training]. Zhitomir.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОВАЛЬЧУК Ірина Сергіївна – викладач кафедри іноземних мов Житомирського державного технологічного університету

Наукові інтереси: формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KOVALCHUK Iryna Sergiivna – teacher of English, Department of Foreign Languages, Zhytomyr State Technological University

Circle of research interests: future officers' professional communicative competence formation by means of humanitarian disciplines in higher military educational institutions.

Дата надходження рукопису 12. 09. 2017 р.

УДК: 81'35

ТУПАЛЬСЬКА Галина Олексіївна –
викладач кафедри теорії та методик початкового навчання
Рівненського державного гуманітарного університету
e-mail: gayka8005@gmail.com

ПРИЧИНИ ОРФОГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОПЕРЕДЖЕННЯ І ПОДОЛАННЯ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Питання орфографічної культури набуло особливої актуальності в наш час, коли закладаються підвалини української національної школи – навчально-виховного закладу, зорієнтованого на перспективу розвитку духовного та інтелектуального потенціалу українського народу.

Підвищенню рівня мовленнєвої культури сприяє запроваджений у школах комунікативно-діяльністний підхід до вивчення української мови.

Вважаємо, що на особливу увагу заслуговують питання, що пов'язані з лінгводидактичними основами вивчення орфографії в початкових класах, з оновленням напрямків методичної роботи у процесі формування та розвитку в учнів орфографічних знань, умінь та навичок. Саме в початкових класах формуються первинні знання з орфографії, відповідні уміння та навички учнів, які розвиваються, вдосконалюються у процесі подальшого вивчення рідної мови у середніх та старших класах.

Необхідно виробляти в учнів навички самоконтролю за правильністю вимови і написання вживаних слів, навчати нормативному, літературному мовлення, розвивати спостережливість до почутого і переданого на письмі.

Особливо важливою з-поміж проблем початкового етапу навчання є проблема того, як закласти основи грамотного письма молодших школярів у процесі вивчення ними рідної мови. У програмі середньої загальноосвітньої школи (1–4 класи) зроблено запис: початковий курс української мови повинен:

– забезпечувати практичне засвоєння учнями найголовніших орфоепічних, орфографічних та пунктуаційних правил української літературної мови;

– збагачувати словниковий запас й удосконалювати граматичний лад усного і писемного мовлення школярів;

– удосконалювати в учнів каліграфічні навички, прищеплювати їм культуру оформлення письмових робіт;

– відпрацьовувати загально-навчальні уміння й навички, передбачені програмами (користуватися підручником, словниками, довідковою літературою).

Найбільш продуктивною є орфографічна робота з учнями 3–4-х класів, яка спрямована формувати і розвивати у початковій школі уміння та навички роботи з орфограмами та орфографічними правилами, та їхнє удосконалення.

Позитивним є і той факт, що лінгвістичний матеріал, який вивчають у молодших класах, а зокрема в 3–4 класах, сприяє зосередженню особливої уваги на орфографічних знаннях, уміння та навичках

© Тупальська Г. О., 2017

учнів.

Якщо підходи до класно-урочної системи вже стали традиційними,то теоретичні та методичні засади сучасного уроку, на наш погляд, знаходяться ще на стадії розробки, початкового використання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7] уможливив дослідження змісту, суті та ефективності лінгводидактичних основ вивчення орфографії, орфографічного аналізу як запоруки успішного формування орфографічних знань, умінь та навичок молодших школярів на уроках української мови в початкових класах.

Мета статті – теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити ефективність використання орфографічного аналізу для формування, розвитку і вдосконалення орфографічних знань, умінь, навичок учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Успішне оволодіння орфографією передбачає чітко організовану роботу над помилками, до якої потрібно старанно готуватися.

Однією з причин великої кількості орфографічних помилок у письмових роботах учнів є розрив між теоретичними знаннями та вміннями й навичками, тобто невміння зовнішні дії переносити у внутрішній, розумовий план. У дітей відсутня орфографічна пильність, навички самоконтролю, пишуть вони на слух, як чують.

Аналіз літератури з проблеми дослідження дозволяє виокремити такі типи орфографічних помилок:

а) фонетико-графічні: пропуск букв, заміна одних літер іншими, подібними за звучанням і написанням, перестановка, «дзеркальне» зображення, графічне спотворення слів;

б) орфографічні: сполучення ьо, йо, апостроф, м'який знак, подвоєння приголосних, спрощення у групах приголосних.

Розглянемо найпоширеніші помилки кожної з виокремлених нами груп. Чимало помилок трапляється пропуск літер. Пропускають і голосні, і приголосні *(листок-листок, зшит- зошит, дері- двері, вчір-вечір, пхнуть- пахнуть, сльні-сильні, нги-ноги, облччя-обличчя)*. Пропущені голосні пояснюємо тим, що у період навчання грамоти діти недостатньо міцно засвоїли знання про складотворну роль голосного у слові. Учні, зосереджуючись на приголосному, пропускають голосний.

Пропуск приголосного пояснюємо через близькість розташування звуків у слові в артикуляційному плані.

Методичні причини наявності таких орфографічних помилок – недостатня увага з боку вчителя до фонемного аналізу чи неправильний підхід до навчання складоподілу, ролі голосного в ньому. Остання може гальмувати розвиток фонематичного слуху, сприймання і відтворення голосного, що призводить до пропуску літер.

Вибіркове обстеження мовлення дітей виявило недостатню їхню спроможність диференціювати звуки мовлення упродовж сприймання їх на слух при вимові. Дехто не вміє правильно проаналізувати слово. Під час аналізу пропускають переважно голосні. Відбувається пропуск ненаголошених голосних. Так і фіксуються вимовляння на папері.

Є помилки на заміну літер. Це *є, ю, я, ї,* що позначають м'якість попереднього приголосного *(земла–земля, свато–свято, лутий–лютий, трете–третє)*. Ці помилки трапляються тому, що учні не відчувають зв'язку між м'якістю попереднього приголосного звука і вимовленим голосним. Утворенню правильного зв'язку між приголосним і голосним найчастіше заважає ізольоване промовляння м'якого приголосного. І, як наслідок, за приголосним вони чують голосний.

Також можна допустити, що ці помилки виникають через недостатню частотність написання і промовляння слів з такими літерами у період навчання грамоти.

Дещо менш активні, але наявні і суто графічні помилки, тобто ті, що пов'язані зі схожістю графічних елементів окремих літер: *ш-щ, ш-м, л-м, п-т, р-п, т-ш, б-д, у-ч, т-н, дз-дж (баганих – багатих, травильно-правильно, дібусь – дідусь, уому – чому, дзерело – джерел).*

Учні виокремлюють звук у слові, але не позначають його відповідною літерою. Ймовірно, причина – прогалина у навчанні письма цих літер: відсутність зіставлення і протиставлення графічної будови літер, та елементного їхнього аналізу. Необхідно звернути увагу те, що літери, які змінюють одна одну, мають однаковий початок на письмі. Учень, починаючи писати літеру, не може далі диференціювати компоненти графічного знака за формою і тому або неправильно передає на письмі кількість елементів і кількість елементів літери, або помилково вибрає наступний елемент *(б-д, л-м, дз-дж).*

Упродовж письма дитина може себе контролювати завдяки зоровим і кінестетичним відчуттям. Вміння оцінити правильність руху руки на основі кінестетичного сприйняття дозволяє їй вносити виправлення до появи помилки. Якщо таке відчуття відсутнє, то можливе змішування літер уже в той момент, коли учень ще тільки починає писати літеру *(ч-у, ч-ц, че замість це).*

У роботах учнів натрапляємо і на такий тип змішування літер: *«Галана – Галина, чуму – чому, маненький – маленький, буфетик – букетик, чистой – чистої, маєорить – маїрить, майорить».* Це відбувається через нерозвиненість акустичної, артикуляційної, кінестетичної ознак або їхній взаємозв'язок. У перших двох випадках заміна голосного відбулася у зв'язку з впливом на нього попереднього чи наступного голосного. У наступному – заміна *л* на *н* виникла через їх сонорність , заміна літер у наступних словах – *ї* на *й*, *йо* на *єо*, *ї* – результат не сформованості кінестетичного і акустичного сприйняття.

У 3–4-му класах при переході на дрібніше й прискореніше письмо, учні, що недостатньо чітко засвоїли написання літер і повільно розпізнають різні за звучанням, але схожі за написанням літери, не дописують окремі елементи. Наприклад:

сом – сам, нич – ніч , край – край і навпаки, дописують зайві: *сонце – сонце, широкий – широкий*.

Таке графічне зображення літер призводить до перекручення змісту слова, тексту. Вироблений стереотип неправильного відтворення графічного образу літери можна пояснити неуважністю, та через недостатність засвоєння особливості і різноманітності написання рядкових і великих літер, рукописних і друкованих.

Менш активні випадки недописування літер у слові, що позначають голосні приголосні звуки *(ступ – ступає, співа –- співає, ходи – ходить)*.

Значну частину складають ті помилки, що стосуються позначень м'якості приголосних у середині та кінці слова *(силні-сильні, маленкі – маленькі, ден – день, візме – візьме)*.

Особливо часто учні помиляються у позначенні сполучень *ьо, йо*. З-поміж помилкових написань можемо окреслити поєднання літер *ь, й* з *о*. Наприклад: *нйого – нього, ному – ньому, согодні – сьогодні, льнльон, малований –мальований.*

Такі помилки пояснюємо тим, що проводилась недостатня робота над звукобуквеним аналізом слів, зіставленням складів із твердими та м'якими приголосними, відсутністю постійного унаочнення таких буквосполучень. З-поміж причин можна назвати й незміцнілість дрібних м'язів руки. Списуючи чи пишучи під диктовку, діти промовляють слова у темпі, який перевищує їхній стабільний темп письма. І тому пропускають одну з двох літер, які позначають один звук [1].

До помилок, що впливають на оцінювання грамотності, ми віднесли злиття графем. Неправильне поєднання літер призводить також до орфографічних помилок. Це свідчить про те, що неправильно сформовані графічні навички. Найпоширенішими є поєднання з овалами, нижні поєднання літер *ь, в* – у верхньому поєднанні. Наприклад, *ап – оп,* якщо поєднувальний елемент літери *О* з наступною літерою *П* пишеться близько до нижньої рядкової лінії сітки зошита, то літера *О* стає схожа на літеру *А*, що вважається за орфографічну помилку: *памилка – помилка, работа – робота, мава – мова;*

нечітке нижнє поєднання літер *Л, Я; М, З; У, Л* змінює значення слова і тим самим вважається за помилку: *гіляя – гілля, вушк – вулик, дія-для.*

Описані помилки, вважаються найбільш типовими при виконанні письмових робіт учнями молодших класів. Тому вчителеві слід ретельно продумувати організацію роботи над орфографічними помилками. Підготовка починається з перевірки письмових робіт, обліку й класифікації помилок. Залежно від періоду навчання, підготовленістю класу різною може бути методика і техніка виправлення їхніх (помилок). Виправлення може проводитися у такий спосіб:

– неправильно написану літеру чи частину слова вчитель закреслює, зверху пише правильно, орфограму підкреслює двома рисками, а на полі вертикальною рискою позначає наявність помилки в рядку;

– орфограму, в якій є помилка, підкреслює без надписування в

– правильному вигляді;

– тільки на полі позначає наявність помилки в рядку.

Після перевірки письмових робіт помилки обліковують і класифікують, що дає змогу встановити рівень грамотності учнів, їхні знання і навички з орфографії, визначити шляхи роботи над усуненням помилок. У процесі класифікації помилки групують, виявляють типові, індивідуальні. Класифікація помилок є необхідною умовою для планування і проведення уроків. Зведення орфографічних помилок пропонуємо упорядковувати за такою формою:

№ п/п	Слово, в якому допущено помилку	Кількість учнів, що припустилися помилки	Прізвище та ініціали учня	Примітка
1.	Ніхті			
2.	Деревяний			

Таблицю складають після першої контрольної роботи, яка слугує матеріалом для підготовки й проведення уроку аналізу орфографічних помилок.

Індивідуальний облік орфографічних помилок можемо занотувати в орфографічних картках учнів, куди заносять типові помилки, фіксують подані індивідуальні завдання, роблять відмітки про їхні виконання.

На уроці аналізу орфографічних помилок спочатку подають загальну характеристику виконаної письмової роботи в зіставленні з попередньою, оголошують оцінки, а потім опрацьовують кожне порушене правило. Учні формують орфографічне правило, ілюструють прикладами, виконують систему тренувальних вправ, виписують слова з диктанту чи іншої письмової роботи, в яких були припущені помилки.

Роботу над помилками можна продовжити за такою схемою:

В якому слові допущено помилку	На яке правило	Приклади
шипоче	Ненаголошені [е], [и] в коренях слів	широкий, село, веселка, крило

Не припиняємо роботу над помилками й після ретельного їхнього аналізу. Надалі необхідно виконувати спеціальні вправи, враховуючи ті правила, що найчастіше порушуються; застосовуючи вправи на раніше опрацьовані правила, присвячені вивченню нових орфографічних тем; організовувати добір учнями прикладів на такі правила; використовувати таблиці важких у правописі слів; здійснювати систематичне і багаторазове повторення, розраховане на повне усунення помилок. Працюючи над помилками, необхідно пам'ятати відому істину: щоб усунути помилку, необхідно ліквідувати причини, що її породжують. Попередження помилок може бути успішним лише тоді, коли вчитель добре знатиме можливості кожного учня в оволодінні орфографією й організує роботу таким чином, щоб застерегти від помилок у майбутньому [5].

Робота над попередженням помилок обов'язкова тому, що завжди легше не допустити помилку, ніж потім її виправляти.

Попередження помилок може бути успішним лише тоді, коли вчитель добре знатиме можливість кожного учня в оволодінні орфографією й організовує роботу таким чином, щоб застерегти від помилок у майбутньому. Необхідність роботи над попередженням помилок обумовлена тим, що завжди легше не допустити помилок, ніж потім їх виправляти. Пропонуємо такі форми роботи: виконання словотворчих вправ; обмін зошитаи і знаходження помилок один у одного; робота зі словниками (запис слів); написання різних типів орфографічних диктантів.

Усі ці засоби спрямовані на те, щоб учні краще запам'ятовували написання слів.

Учитель здійснює також систематичний контроль за веденням зошитів, за виконанням усіх видів письмових робіт, що є важливим стимулом піднесення грамотності учнів і розвитку писемного мовлення.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури ми дійшли висновку, що в основі утворення орфографічних навичок лежить поступове формування правописних умінь, що складаються з певних орфографічних дій, виконання яких забезпечується системою вправ. Міцність засвоєння навичок залежить від рівня свідомості у процесі їхнього набуття.

Вважаємо, що усунення орфографічних помилок можливе на основі виконання різноманітних вправ на списування, диктантів, розв'язування кросвордів та чітко організованої роботи над орфографічними помилками.

Враховуючи вимоги сучасності і концептуально нове бачення змісту, мети та завдань мовної освіти, добір навчального матеріалу й організація навчання рідної мови здійснюється на основі запровадження сучасних педагогічних технологій, побудованих на поєднанні особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного підходів.

Отже, процес формування, розвитку та вдосконалення орфографічних знань, умінь та навичок молодших школярів має ефективні результати завдяки використанню системи орфографічних вправ на уроках української мови.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1.Булохов В. Я. Орфографічні помилки на шляху підвищення грамотності учнів / В. Я. Булахов // Початкова школа. – 2010. – №1. – С. 9–11.

2.Варзацька Л. А. Рідна мова (4(3)) клас / Варзацька Л. А., Вашуленко М. С., Мельничайко О. І. – К.: Освіта, 1993. – 255 с.

3.Домбровська В. П. Подолання вад письма. Корекційні завдання для учнів 1 - 4 кл. / В. П. Домбровська // Початкова освіта. – 2011. – № 26. – С. 13–17.

4.Коваль Г. П. Методика викладання української мови: навч. посібник. [для студ пед інст., гум. унів., пед. кол.] / Коваль Г. П., Наумчук М. М., Деркач Н. І. – Т.: Астон, 2008. – 278 с.

5.Програма для середньої загальноосвітньої школи [1–4 клас]. – К.: Початкова школа, 2016. – 36 с.

6.Хорошковська О. Н. Аналіз орфографічних помилок з укр. мови та запобігання їм / О. Н. Хорошковська // Початкова школа. – 2009. – №9. – С. 39–46.

7.Яворська С. Ю. Орфографічний розбір як вправа / С. Ю. Яворська // Дивослово. – 2009. – № 4. – С. 18–9.

REFERENCES

1.Bulohov, V.Y. (2010). *Orfohrafichni pomylky na shlyakhu pidvyshchennya hramotnosti uchniv*. [Misspellings towards literacy students]. Kyiv.

2.Varzatska, L. A. (1993). *Ridna mova (4(3)) klas.* [Mother tongue (4 (3)) class]. Kyiv.

3.Dombrovskaya, V. P. (2011). *Podolannya vad pys'ma. Korektsiyni zavdannya dlya uchniv 1 - 4 kl.* [Overcoming defects writing. Corrective SHEET 1]. Kyiv.

4.Koval, G. P. (2008). *Metodyka vykladannya ukrayins'koyi movy: navch. Posibnyk.* [Methods of teaching Ukrainian language, teach. Guide]. Kyiv.

5.*Prohrama dlya seredn'oyi zahal'noosvitn'oyi shkoly*. (2016). [The program for secondary school] [1-4]. Kyiv.

6.Horoshkovska, A. N. (2009). *Analiz orfohrafichnykh pomylok z ukr. movy ta zapobihannya yim.* [Analysis of the Ukrainian spelling errors. language and Prevention]. Kyiv.

7.*Jaworski, S. Y. (2009). Orfohrafichnyy rozbir yak vprava.* [Spelling analysis as an exercise]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ТУПАЛЬСЬКА Галина Олексіївна – здобувач, викладач, викладач кафедри теорії та методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: методика навчання української мови у вищій школі, формування особистості фахівця-педагога початкових класів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TUPALSKA Galina Oleksiyivna – researcher, teacher, lecturer in theory and methodology of primary education Rivne State Humanitarian University.

Circle of research interests: methods of teaching Ukrainian language in higher education, identity formation specialist primary school teacher.

Дата надходження рукопису 13. 09. 2017 р.

УДК 372

ШУЛЬГА Людмила Миколаївна –
старший викладач кафедри дошкільної освіти комунального закладу
«Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради
e-mail: lnshulga@ukr.net

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗКРИТТЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ МАЛЮВАННЯ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасному українському суспільству потрібні творчі особистості, здатні до активної модернізації різних сфер людської діяльності, тому проблема творчих здібностей є актуальною як для освітньої системи в цілому, так і для дошкільної її ланки, адже, як доводять психолого-педагогічні дослідження, дошкільний вік є сенситивним щодо розвитку творчого потенціалу особистості.

Сучасні науковці (В. Моляко, М. Поддьяков, Т. Пироженко, Н. Портницька та ін.) зазначають, що одним із механізмів розвитку творчих здібностей дитини є включення її в активну практичну діяльність і підкреслюють роль продуктивних видів діяльності як засобів розвитку творчих здібностей дошкільників. Образотворча діяльність є одним із найдієвіших та найефективніших засобів розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Це підтверджується теоретичними дослідженнями і практичними напрацюваннями як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку в образотворчій діяльності досліджували в психології Л. Божович, Л. Виготський, М. Волков, Є. Ігнатьєв, О. Запорожець, В. Кирієнко, О. Ковальов, О. Леонтьєв, О. Мелік-Пашаєв, В. Моляко, О. Музика, В. Мухіна, Н. Портницька, Є. Рибалко, Б. Теплов, Д. Ельконін та інші; у педагогіці – З. Богуславська, Е. Бєлкіна, Н. Ветлугіна, Г. Григор'єва, Т. Доронова, О. Дронова, Н. Дьяченко, В. Інжестойкова, Т. Казакова, Н. Кириченко, Л. Масол, Т. Комарова, В. Косминська, В. Котляр, Г. Лабунська, І. Ликова, Б. Маршак, Г. Підкурганна, Ю. Полуянов, Н. Сакуліна, Г. Сухорукова, О. Трусова, Є. Фльоріна, Н. Халєзова та інші.

Погляди на процес продуктивної діяльності дошкільників різняться. Науковці вважають, що його ефективність залежить від: основ зображувальної грамоти, художніх

© Шульга Л. М., 2017

умінь і навичок (Н. Ветлугіна, М. Зацепіна Т. Казакова, Т. Комарова, В. Котляр); оволодіння сенсорними еталонами (С. Погодіна); перетворення навчання основам зображувальної діяльності в свідому та цікаву для дітей справу (Т. Доронова); використання різних матеріалів і способів зображення (Л. Парамонова); створення особливої атмосфери продукування образу завдяки ампліфікації діяльності комплексною системою методів і прийомів (М. Єрмолаєва); пошукової, експериментальної діяльності з наслідування і виконання ігрових дій (О. Леонтьєв, В. Моляко, О. Музика, Н. Портницька); взаємодії сприйняття і творення, активного використання гри як методу навчання (Т. Калініна).

При цьому необхідно зазначити, що у вирішенні проблеми організації розвитку творчості дошкільників в сучасних умовах реформування дошкільної освіти існують питання, які потребують з'ясування: методи прямого чи непрямого керівництва розвитком дитячої художньої творчості мають бути домінуючими; яким формам занять образотворчої діяльності (регламентованим або вільним) слід надавати перевагу; освітні чи розвиваючі завдання є першочерговими в процесі занять із малювання, оцінювати чи не оцінювати результати творчої діяльності дошкільників; якщо оцінювати, то яким чином?

Мета статті: описати сучасні підходи до розкриття творчого потенціалу і розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Практичний досвід і висновки науковців свідчать, що заняття є однією з основних форм навчання, виховання і розвитку в системі дошкільних навчальних закладів, яка здатна забезпечити ефективність освітнього процесу. Г. Сухорукова, О. Дронова, Н. Голота, Л. Янцур зазначають, що заняття передбачає пряме чи непряме навчання, освіту, розвиток і наголошують на діалектичному зв'язку розвитку образотворчої діяльності з активним ознайомленням дітей з теорією та практикою образотворчого мистецтва [13].

Т. Казакова вважає, що розумно організоване заняття з образотворчої діяльності починається зі створення умов для постановки завдань, у ході вирішення яких формуються здібності, а знання, вміння та навички засвоюються, і убачає в періодизації творчого процесу три етапи: виникнення та оформлення задуму; створення художніх образів дітьми за допомогою володіння конкретними художніми навичками та стану натхнення; аналіз результатів образотворчої діяльності [5].

Слід зазначити, що особливу увагу науковці приділяють **першому етапу** педагогічного процесу (виникнення, розвиток, усвідомлення та оформлення задуму) і вважають за доцільне його спрямування на організацію сприйняття **(**А. Бакушинський, Н. Ветлугіна, М. Єрмолаєва, Б. Неменський, Н. Сакуліна, О. Трусова та ін.), використання синтезу мистецтв у процесі сприйняття (М. Єрмолаєва, В. Кудрявцев, К. Медведєва та ін.), забезпечення емоційної забарвленості естетичного сприймання **(**Н. Ветлугіна, Т. Комарова, Н. Трофаїла та ін., збагачення сенсорного досвіду **(**Н. Ветлугіна, В. Інжестойкова, Ю. Малікова та інші).

Сприйняття творів мистецтва і краси оточуючого світу науковці (А. Бакушинський, А. Бандура, Е. Бєлкіна, Н. Ветлугіна, Т. Доронова, О.Дронова, Т. Казакова, Т. Калініна Дж. Кольман, Т. Комарова, М. Марков, Л. Масол, О. Приходько, Н. Сакуліна, Г. Сухорукова, О. Трусова та ін.) вважають одним із найважливіших компонентів у процесі образотворчої діяльності і розвитку творчих здібностей дитини і виділяють у художньому сприйнятті пізнавальний, емоційний, естетичний, моральний аспекти впливу на розвиток дошкільника. Проте, єдиного підходу до вирішення проблеми розвитку сприйняття як умови творчого розвитку особистості серед науковців немає: О. Трусова зазначає, що становлення художнього сприйняття бере початок у дошкільному віці і відбувається під безпосереднім керівництвом дорослих, побудова образів сприйняття забезпечується співвідношенням властивостей предметів і наявними знаннями, повнота і точність їх залежить від оволодіння системою еталонів, необхідних для обстеження об'єктів [15]; Т. Комарова наголошує, що в організації сприйняття творів мистецтва слід приділяти увагу не лише їх змісту, а й формі, засобам виразності, характерним деталям образів, колірній палітрі і пропонує спрямовувати увагу дітей на характеристику і особливості об'єкту чи образу, послідовне їх обстеження з аналізом якостей [7]; Б. Нєменський звертає увагу на небезпечне зміщення пріоритетів сучасної педагогіки в бік «формально-словесного засвоєння культури» і «упущення з виду духовно-емоційної сфери» [11, с. 28] і запроваджує ідею універсальної складової людського досвіду в мистецтві, її закріпленні в глибинній емоційній сфері дитини, надає почуттям пріоритетного значення у сприйнятті: «Красу недостатньо знати. Її необхідно відчувати» [11, с. 54].

Послідовники концепції Б. Нєменського дотримують думки, що освоєння дитиною процесу художнього сприйняття відбувається

завдяки одухотворення форми, рефлексії власних переживань, збереження емоційності, і вказують на необхідність створення умов для емоційного сприйняття, чуттєвого проживання дитиною світу, самостійного осмислення цих переживань: О. Дронова доводить, що чуттєве сприйняття краси оточуючого світу підвищує ефективність творчої діяльності в дошкільників [4]; Т. Калініна робить акцент на активізації здатності дитини вступати до опосередкованого діалогу з автором, освоєнні нею процесу художнього сприйняття «як процесу одухотворення форми» [6, с. 90]; О. Рудницька зазначає, що мистецтво у своїй сутності є діалогічним за своєю природою [12]; Л. Масол вважає розуміння мистецтва творчим процесом співпереживання та інтерпретації, що носить активно діалогічний характер [9] і вважає художнє сприйняття неповторним, збагаченим «особистісним смислом (інтерпретацією)», і вважає не коректним у педагогічній практиці дошкільної ланки освіти використання мистецтвознавчого та художньо-педагогічного аналізу, навіть у спрощеному варіанті, адже «відбувається своєрідне нав'язування дітям певного тлумачення, характерного для розуміння дорослими» [10, с. 80].

В організації художнього сприйняття науковці (І. Біла Н. Захарюк, Д. Кабалєвський, Л. Масол, Б. Нєменський, О. Потебня, Г. Шевченко, Б. Юсов, Б. Яворський) приділяють значну увагу як використанню різних видів мистецтва, так і синтезу мистецтв у створенні особливої атмосфери для дитячої творчості і вважають: мистецтво рушійною силою розвитку творчої особистості а дошкільне дитинство віком найбільшої сприйнятливості дитини до образної емоційно-насиченої мови мистецтва, періодом природного синкретичного сприйняття світу (О. Потебня); художню інтеграцію природною і необхідною в розкритті творчого потенціалу дитини (Н. Захарюк); взаємодію мистецтв особливою формою залучення дітей до пізнання художньої творчості і розвитку в дітей почуттєвої й духовної сфери (Л. Масол, Г. Шевченко, Б. Юсов); синтез різних видів мистецтва засобом створення синтетичного художнього образу в дитини, завдяки якому вона стає свідком і учасником живого формоутворення (Д. Кабалєвський, Б. Нєменський, Б. Юсов, Б. Яворський), важливою умовою розвитку творчого сприйняття, яка забезпечує єдність емоційного і пізнавального, змісту та форми; прояву дитячої ініціативи, самостійності у творчості та естетичному сприйнятті дитини (І. Біла).

Наукові джерела висвітлюють питання емоційної забарвленості естетичного сприймання (А. Бакушинський, Е. Бєлкіна, І. Бех, А. Богуш, Л. Виготський, Н. Ветлугіна, О. Дронова, О. Запорожець, В. Зеньковський, К. Ізард, Т. Казакова, Т. Комарова, В. Лєвін, В. Мухіна, О. Некрасова-Каратєєва, Т. Піроженко, Л. Трубайчук).

Сучасні науковці зазначають роль емоційної сфери в творчій діяльності: вважають емоційні переживання основою розвитку духовної структури особистості (І.Бех, О. Дронова, Т. Піроженко), вказують на необхідність у дитинстві пройти емоційну школу виховання добрих почуттів (О. Некрасова-Каратєєва, Л. Трубайчук).

Поряд з емоційним компонентом педагоги (З. Богуславська, Н. Ветлугіна, В. Інжестойкова, Т. Комарова, Ю. Малікова, Н. Сакуліна, О. Усова, Є. Фльоріна) відзначають роль сенсорного досвіду дитини в розвитку творчих здібностей, визнають правильно організовану образотворчу діяльність як найбільш сприятливу для розвитку її органів чуття і доводять, що збагачення сенсорного досвіду дитини відбивається в малюнках дітей, у створених ними більш виразних і осмислених образів (Т. Буянова, О. Чекунова); виявляється у використанні різноманітних матеріалів і художніх еталонів (О. Брикіна, С. Погодіна); є важливою передумовою навчання основам композиції (Г. Підкурганна); оволодіння кольором як засобом виразності (Л. Пантелєєва, А. Размислова); взаємозв'язку образотворчої діяльності дошкільників з розвитком їхнього мовлення (А. Богуш, Н. Гавриш); слугує допоміжним засобом поєднання слова і зображення (О. Вепрева); є необхідним підґрунтям пізнавальної діяльності (Л. Котлярова) тощо.

На **другому етапі** заняття з малювання відбувається створення художніх образів дітьми за допомогою володіння конкретними художніми навичками (Т. Казакова). До його організації у сучасній дошкільній педагогіці існують різні підходи: Т. Казакова зазначає, що розкриттю творчого потенціалу дитини сприяє планування творчих завдань, послідовне обстеження форми предмета, навчання навичкам і вмінням, показ способів зображення та використання за власним бажанням різних виразно-зображувальних засобів і матеріалів, ігрові прийоми, взаємозв'язок різних видів художньої діяльності для створення образної ситуації [5]; Н. Ветлугіна вказує на те, що виникнення задуму відбувається успішно, якщо діти «введені в уявну ситуацію», педагогом враховується потреба дітей у творчій активності і здійснюється допомога в усвідомленні дітьми «найближчої задачі їх

нової діяльності» [2, с. 23–24] та забезпечення «варіативності ситуацій» через зміни умов і форм діяльності [2, с. 42].

Передумовою оволодіння продуктивними видами діяльності, які, в свою чергу, стимулюють розвиток творчих здібностей, науковці вважають наслідування і успішне виконання ігрових дій (О. Леонтьєв, Л. Масол, В. Моляко, О. Музика, Н. Портницька). Так, на думку Л. Масол, в художній діяльності дітей продукти дитячої пам'яті й уяви тісно переплетені [10], гра на заняттях із малювання впливає на формування мотивації до навчальної діяльності, дозволяє здійснювати керівництво роботою дітей та оцінювати результати (Т. Доронова).

Сучасні дослідження доводять ефективність інноваційних технологій розвитку дитячої художньої творчості, в основу яких покладено: систему ігор, які допомагають дитині відкривати світ людських почуттів і відносин, усвідомлювати унікальність і значимість власних переживань, надають можливість втілювати їх у кольорі та формі (Т. Калініна); комплексну систему методів і прийомів: наочні моделі, схематичні зображення, казкові ситуації, створення емоційних образів з орієнтацією на звуковий ряд тощо (М. Єрмолаєва); експериментальну та пошукову діяльність (Л. Парамонова); формування вміння фантазувати, вигадувати, комбінувати знайомий матеріал у мовних, образних, мімічних, пластичних вправах (Л. Трубайчук).

Погляди науковців на організацію **третього етапу** заняття з малювання, призначеного аналізу результатів образотворчої діяльності теж різняться, тому що оцінювання творчості на сьогодні не має остаточного вирішення. Існуючі в педагогіці дослідження дитячої творчості орієнтовані в основному на оцінювання кінцевого продукту. Так, Т. Казакова включає в останній етап заняття аналіз малюнків старшими дошкільниками, вказує на необхідність «аргументовано оцінити результат творчості», виділити характерні, виразні особливості зображення предмету, персонажу [5, с. 176].

Л. Трубайчук відстоює позицію розвитку творчих можливостей дитини в процесі створення художнього образу, «проживання кожного етапу творчого процесу» і вважає, що це формує самосвідомість, самооцінку дитини і впливає на її «подальшу долю не лише в творчій реалізації, але й у психологічному та соціальному плані» [14, с. 65]. В. Левін стверджує, що найбільш цінним продуктом дитячої художньої творчості є не малюнки, а здібності та потреби, які формуються й розвиваються в ході цієї діяльності [8]. Цієї позиції дотримує й І. Біла, яка зазначає, що самоконтроль дитини спрямований на «процес гри – творчості, а не на якість творчого продукту» [1, с. 15]. Л. Виготський вбачав цінність дитячої творчості «не в результаті, не в продукті, а в самому процесі» [3, с. 67], із чого постає висновок, що оцінювання дитячої творчості повинно ґрунтуватися на виключно позитивному ставленні до кожної дитини, довіри до її можливостей.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Огляд та аналіз існуючих підходів до вирішення проблеми розвитку творчого потенціалу дошкільників засобами образотворчого мистецтва в педагогічній практиці дає можливість стверджувати, що розроблені й упроваджені в практичну діяльність вихователів методи й форми роботи з дошкільниками на заняттях з малювання є достатньо ефективними, але вони не повною мірою використовують сенситивні можливості даного вікового періоду і здебільшого спрямовані на розвиток лише окремих складових творчих здібностей особистості. Проблема розвитку дошкільників у творчій діяльності вимагає подальших пошуків щодо її вирішення на основі технологічного підходу й повноцінного використання можливостей дошкільного віку як сенситивного для розвитку творчих здібностей.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1.Біла І. М. Психологія дитячої творчості. – К.: Фенікс, 2014. – 137 с.

2.Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребенок: монография / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М.: Педагогика, 1972. – 287 с.

3.Выготский Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. – М.: Изд. Эксмо, 2005. – 512 с.

4.Дронова О. Через красу до творчості. Інтегрований підхід до організації образотворчої діяльності старших дошкільнят / О. Дронова // Дошкільне виховання. – 2004. – №4. – С. 18–19.

5.Казакова Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учеб пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и методика дошк. образования» / Т. Г. Казакова. – М: Гуманитар изд центр ВЛАДОС, 2006. – 255 с.

6.Калинина Т. В. Развитие художественного восприятия ребенка на основе приобщения к изобразительному искусству /

Т. В. Калинина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. – 148 с.

7.Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. Обучение и творчество. – М., 1990. – 68 с.

8.Левин В. А. Воспитание творчества / В. А. Левин. – М.: Педагогика, 1977. – 64 с.

9.Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. / Л. М. Масол. – Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. – 178 с.

10. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Бєлкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х.: Веста; Вид-во «Ранок», 2006. – 256 с.

11. Неменский Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.

12. Рудницька Л. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – К., 2002. – 270 с.

13. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: підручник / [Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. Я. Янцур]. – К. : Слово, 2010. – 376 с.

14. Трубайчук Л. В. Феноменология развития одаренности детей дошкольного возраста: Монография. – М.: Баласс, 2010. – 182 с.

15. Трусова Е. Л. Своебразие восприятия скульптуры детьми седьмого года жизни // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету : Збірник наукових праць. – Випуск 2 (45). – Рівне, 2011. – С. 87–92.

REFERENCES

1.Bila, I. M. (2014). *Psykholohiia dytiachoi tvorchosti*. [Psychology of children's creativity]. Kyiv: Feniks.

2.Vetluhyna, N. A. (1972). *Khudozhestvennoe tvorchestvo y rebenok: Monohrafyia pod red. N.A. Vetluhynoi.* [Artistic creativity and the child: monograph. N. Vetluginoj]. Moscow: Pedahohyka.

3.Vyhotskyi, L. S. (2005). *Psykholohyia razvytyia reb'onka*. [Child developmenta lpsychology]. Moscow: Эksmo.

4.Dronova, O. (2004). *Cherez krasu do tvorchosti. Intehrovanyi pidkhid do orhanizatsii obrazotvorchoi diial'nosti starshykh doshkil'niat.* [Because of the beauty of creativity. Integrated approach to the organization of fine-tuning activities of senior preschoolers]. Doshkil'ne vykhovannia.

5.Kazakova, T. H. (2006). *Teoryia y metodyka razvytyia detskoho yzobrazytel'noho tvorchestva*. [Theory and methods of development of children's fine arts]. Moscow: VLADOS.

6.Kalynyna, T. V. (2008). *Razvytye khudozhestvennoho vospryiatyia rebenka na osnove pryobschenyia k yzobrazytel'nomu yskusstvu.* [Development of artistic perception of the child on the basis of familiarizing with the visual arts]. Ekaterynburh: Yzd-vo Ural. un-ta/

7.Komarova, T. S. (1990). *Yzobrazytel'naia deiatel'nost' v detskom sadu. Obuchenye y tvorchestvo.* [Pictorial activity in kindergarten. Learning and creativity]. Moscow.

8.Levyn, V. A. (1977). *Vospytanye tvorchestva.* [Education of creativity]. Moscow: Pedahohyka.

9.Masol, L. M. (2015). *Khudozhn'o-pedahohichni tekhnolohii v osnovnii shkoli: yednist' navchannia i vykhovannia.* [Artistic and pedagogical technologies in the main school: the unity of education and education]. Kharkiv: Drukarnia Madryd.

10. Masol, L. M. (2006). *Metodyka navchannia mystetstva u pochatkovii shkoli.* [Methodology for teaching arts in elementary school]. Xarkiv: Ranok.

11. Nemenskyi, B. M. (1981). *Mudrost' krasoты: O problemakh эstetycheskoho vospytanyia.* [Wisdom of Beauty: About the problems of aesthetic education.]. Moscow: Prosveschenye.

12. Rudnyts'ka, L. (2002). *Pedahohika: zahal'na ta mystets'ka*. [Pedagogy: general and artistic]. Kyiv

13. Sukhorukova, H. V. (2010). *Obrazotvorche mystetstvo z metodykoiu vykladannia v doshkil'nomu navchal'nomu zakladi.* [Fine art with a teaching method in a preschool educational institution]. Kyiv: Slovo.

14. Trubaichuk, L. V. (2010). *Fenomenolohyia razvytyia odarennosty detei doshkol'noho vozrasta*. [Phenomenology of development of gifted children in preschool age]. Moscow: Balass.

15. Trusova, E. L. (2011). *Svoebrazye vospryiatyia skul'pturы det'my sed'moho hoda zhyzny*. [The peculiarity of perception of sculpture by children of the seventh year of life]. Naukovi zapysky Rivnens'koho derzhavnoho humanitarnoho universytetu.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШУЛЬГА Людмила Миколаївна – старший викладач кафедри дошкільної освіти комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради.

Наукові інтереси: розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку в образотворчій діяльності.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHULGA Lyudmila Mykolaivna – senior lecturer, department of elementary education Zaporizhzhya regional institute of postgraduate education

Circle of research interests: development of creative abilities of children of preschool age in visual activity.

Дата надходження рукопису 05. 08. 2017 р.

УДК: 371.134:378:002

ЯКИМЕНКО Наталія Олегівна –
старший викладач кафедри українознавства,
культури та документознавства
Полтавського національного технічного
університету імені Юрія Кондратюка
e-mail:n_o_ja@ukr.net

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Залучення ресурсу дистанційного навчання (ДН) у процес підготовки майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності уможливлює не лише оптимальний режим організації навчально-виховного процесу, а й забезпечує набуття, закріплення навичок роботи в електронному середовищі, які є професійно архіважливими, значимими у контексті формування фахових компетенцій і комунікування в постіндустріальному соціумі. Створення відповідних педагогічних умов і послідовне дотримання принципів дидактики в процесі підготовки майбутнього документознавця з використанням засобів ДН, на наш погляд, дає змогу здійснювати системно і навчальну, й учіннєву діяльність. Наведені аргументи дозволяють припустити, що ДН є потенційно ефективним фахово орієнтованим середовищем, що дає змогу не лише формувати фахову компетентність, а й підтвердити/спростувати підготовленість випускника-документознавця до самостійної професійної діяльності. Ми переконані, що для студентів, які опановують майбутню спеціальність з використанням ДН, електронне освітнє середовище спрямоване і на формування фахової компетентності, й на більш повну реалізацію потреби в соціальній комунікації.

Мета статті – визначити і схарактеризувати критеріїв, показників, рівнів сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності у процесі ДН.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «формування» академічний тлумачний словник української мови пояснює як багатозначне: «надавати чому-небудь певної форми, вигляду тощо», «виробляти в кому-небудь певні якості, риси характеру і т. ін.», «надавати чому-небудь завершеності, визначеності», «давати існування чому-небудь; створювати, надаючи якоїсь структури, організації, форми». [15, с. 624].

Формування, на відміну від виховання чи навчання, як цілеспрямованих процесів, має менш контрольований перебіг, адже залежить і від впливу освітнього чи родинного середовища, в яких перебуває майбутній фахівець, і від кола професійного спілкування (скажімо, під час проходження практики, протягом самостійної трудової діяльності), також від наявності/відсутності досвіду інформаційно-аналітичної діяльності, комунікування з адміністративними структурами в щоденних (цивільно-правових, громадських, освітніх) потребах тощо. На наш погляд, поряд з навчанням і вихованням, чинниками формування є життєві обставини, що впливають на соціальну свідомість і соціальну активність, зумовлюють рівень інформаційної культури, визначають ступінь самоорганізації, самооцінки, мотиваційно-цільові орієнтири особистості. Ми вважаємо, що процес формування слід потрактовувати як вплив на особистість майбутнього фахівця чинників освітнього (як віртуального, так і реального) мікро- та макросередовища, що є тлом (фоном) освіто- й життєорганізації.

Об’єктивність процесу формування не викликає сумнівів, оскільки формування – це фактично завдання (функція) умов (обставин) життя відносно особистості (у нашому дослідженні – особистість майбутнього документознавця). Безумовно, ця функція може коригуватися як у зв’язку зі зміною суспільних, особистих обставин, так і у зв’язку зі зміною ставлення до середовища. В такому випадку суб’єктами цілеспрямованих змін виступають інші індивіди (при цьому варто говорити вже

© Якименко Н. О., 2017

про виховання) чи сама особистість у процесі самоорганізації, самомотивації, самовиховання.

В. Лозова й Г. Троцко, розмежовуючи поняття формування й виховання, зауважують, що формування у педагогічній практиці – «процес і результат цілеспрямованих (виховних) і стихійних впливів соціальної дійсності, середовища, спадковості й активності особистості (самовиховання)», а виховання (в широкому педагогічному сенсі) – це «процес цілеспрямованого формування особистості в умовах спеціально організованої виховної системи» [9].

Логічним завершенням процесу формування фахової компетентності розглядаємо *готовність до професійної діяльності*, яку розуміємо як інтегральну характеристику, що підтверджується набуттям якісно нових умінь і навичок (компетенцій), верифікацією теоретичних знань.

В. Сластьонін розглядає готовність як складний синтез взаємозалежних і взаємообумовлених структурних компонентів: ціле-мотиваційного, змістовно-операційного, емоційно-вольового та оцінного [14].

Л. Гусейнова зазначає, що структура готовності складається з психологічної готовності, що передбачає свідоме ставлення до діяльності відповідно до власних здібностей і можливостей; практичної готовності – як потенційної можливості оволодіння системою професійних знань, умінь та навичок; моральної готовності, що ґрунтується на усвідомленні професії, на позитивному ставленні до майбутньої діяльності, на прагненні до максимального використання власних сил та можливостей у майбутній професійній діяльності. [4].

Можливість формування професійної компетентності майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності засобами ДН потребує перевірки експериментальним шляхом, а, отже, передбачає розробку відповідного дослідницького інструментарію.

Діагностичний апарат дослідження процесу формування професійної компетентності фахівців з документознавства та інформаційної діяльності засобами ДН передбачає визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості аналізованої особистісно-професіної якості. Саме критерії, спираючись на які здійснюється оцінювання, діагностування, класифікування, є первинними для педагогічного експерименту чи діагностики. Для подальшої розробки критеріїв формування професійної компетентності фахівців з документознавства та інформаційної діяльності зупинимося на характеристиці поняття «критерій». Означений термін у перекладі з грецької – «засіб для рішення». В академічному тлумачному словнику української мови під критерієм розуміється «Підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [15, с. 349]. Хрестоматійне потрактування поняття знаходимо в А. Галімова: критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ … ступінь вияву, якісна спрямованість, визначеність критерію виражається в конкретних показниках [3]. Отже, по-суті критерії репрезентують суттєві якісні характеристики досліджуваного суб'єкта чи явища, тому підлягають оцінці.

О. Новіков наводить низку вимог, яким повинні відповідати критерії: бути об'єктивними (настільки, наскільки це можливо в педагогіці); дозволяти оцінювати досліджувану ознаку однозначно; бути адекватними й валідними; бути нейтральними щодо досліджуваних явищ; сукупність критеріїв повинна повно охоплювати всі суттєві характеристики досліджуваного явища, процесу [12].

Сутність критеріїв репрезентується через показники, що узагальнено характеризують, розкривають сутнісні ознаки критерію. В. Багрій розглядає показники як окремі якісні та кількісні характеристики критерію й наголошує, що, визначаючи показники педагогічної діяльності, слід дотримувалися таких вимог: чіткість змісту показників, можливість їх виміряти; системність показників, що повинна забезпечувати найбільш повну характеристику досліджуваного процесу, гнучкість, адаптивність, здатність відобразити всі можливі зміни об'єкта; результативність та ефективність показників [2].

О. Дерев'янко й В. Тернопільська показники потрактовують як «кількісні або якісні характеристики сформованості якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, ступінь сформованості того або того критерію» [16, с. 265]. Методологія педагогічного експерименту вимагає від науковців у процесі визначення критеріїв глибокого розуміння сутності, структури явищ, що вивчаються, адже саме критерії дають змогу диференціювати рівні сформованості досліджуваних характеристик або якостей.

Г. Д. Малик, аналізуючи педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього документознавця, виокремила наступні критерії й показники: когнітивний (повнота, системність, систематизованість, глибина, дієвість, усвідомленість знань); операційно-діяльнісний (здатність самостійно й раціонально здійснювати визначену кількість

навчально-професійних дій за певний період часу); особистісно-професійний (ставлення до діяльності; її інтенсивність і завершеність (від прагнення – до успішного виконання певної дії); мотиваційно-ціннісна спрямованість на розвиток професійно значущих якостей; розуміння власної відповідальності за результати діяльності). Визначені показники, на думку науковця, дозволяли врахувати динаміку, поступовість і кумулятивність формування відповідних компетенцій на різних етапах професійної підготовки майбутніх документознавців [10].

Н. С. Назаренко теоретично обґрунтовує модель формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців у процесі вивчення гуманітарних дисциплін і виділяє в ній три компоненти: структурно-складовий (мета і завдання, зміст комунікативної підготовки; форми організації, методи і засоби навчання), змістовий (цикл гуманітарних дисциплін та за вибором студента; теоретико-методологічні, методичні і практичні знання, технологія формування комунікативної компетентності) та функціонально-діяльнісний (навчальна дисципліна, модуль, тема, окреме заняття) компоненти [11].

Ю. Л. Романишин, розглядаючи формування готовності майбутніх документознавців-менеджерів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій, акцентує увагу на таких основних компонентах готовності фахівців до професійної діяльності: мотиваційний, змістовий, процесуальний, рефлексивно-креативний. Мотиваційний компонент учена розуміє як створення умов, які спонукають студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності, сприяють формуванню у них позитивної мотивації цієї діяльності. Змістовий компонент науковець витлумачує як забезпечення оптимального підбору дисциплін навчального плану, змістовність навчальних програм і підручників з використанням модульного принципу, чітке визначення змісту кожного навчального заняття. Процесуальний компонент розглядається через різноманітні способи організації та здійснення навчання (уміння, дії, операції) на різних рівнях пізнавальної діяльності студента. За рефлексивно-креативним компонентом учена радить перевіряти здатність студентів до самооцінки й прояву творчих здібностей [13].

Науковець О. К. Янишин, окреслюючи особливості формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій, указує на чотири інтегрованих критерії: мотиваційний, контактний, інформаційний та інтерпретаційний [17].

Спираючись на опрацьовані науково-методичні джерела, структуру фахової компетентності майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності й з метою оцінювання кількісно-якісних характеристик сформованості фахової компетентності визначаємо наступні критерії*: ціннісно-мотиваційний, змістовий, функціонально-діяльнісний.* Ми беремо до уваги той факт, що фахова компетентність поєднує в собі особистісні й професійні складники, зумовлює конкретні виробничі дії/бездіяльність, відіграє роль своєрідного каталізатора у процесі прийняття рішень.

Першим складником фахової компетентності, що впливає на вибір майбутнім фахівцем професійно відповідальних рішень як особистісно значущих, визначаємо *ціннісно-мотиваційний* компонент. Цей критерій, на наш погляд, передбачає потребу здійснювати формування психологічних установок, релевантних дій, позитивних мотивів, інтересу до фахової діяльності, в тому числі в режимі дистанційної співпраці. Характеризований критерій, по-суті, відображає потреби, інтереси, мотиви, цілі, цінності, що стимулюють активну навчальну й подальшу фахову діяльність.

До ціннісно-мотиваційного критерію включаємо наступні показники: мотивація саморозвитку; мотивація успіху; усвідомлення необхідності підвищення фахової компетентності; схвалення фахово-компетентної поведінки, визнання її значимості для професійної діяльності, кар'єрного зростання й особистісного розвитку. Мотивація, на наш погляд, – це підґрунтя, базис формування фахово компетентної поведінки. Мотивацію особистості Л. Карамушка потрактовує як сукупність факторів, що визначають поведінку, як сукупність мотивів, спонуку, що викликає діяльнісну активність особистості, визначає її спрямованість. Л. Карамушка акцентує, що мотивація є динамічним процесом формування мотиву як підґрунтя вчинку [7]. Про особливе значення мотиваційної сторони учіннєвої діяльності в процесі дистанційного навчання йдеться в колективній монографії [5], при цьому серед принципів впливу на учіннєву мотивацію виділено наступні: побудова діяльності, орієнтованої на успіх; усвідомлення заслуженості успіху; передавання учням функції управління власною діяльністю; орієнтування не лише на результат, а й на інтерес до діяльності; формулювання основних принципів підбадьорювання учнів, які мають складнощі, з метою стимулювання до самостійного усунення причин невдач. [5]. Мотиви є психологічною передумовою поведінки, вони стимулюють/стримують,

виконують функцію цілепокладання й коригування особистісної діяльності. Як відомо, мотиви особистості спираються на ціннісні орієнтації. Поділяємо думку О. Г. Жданової-Неділько, яка зазначає, що для досягнення «особистісного прийняття студентом професійних цінностей як особистісно значущих, необхідно, щоб до них підіймалася його життєва філософія, що формується поєднанням функціонально-рольової та особистісно орієнтованої взаємодії студента і викладача» [6].

Ціннісні орієнтації, в свою чергу, зумовлюють потреби, інтереси й детермінують мотиваційну систему, її спрямованість. Тому *ціннісно-мотиваційний* компонент позиціонуємо як базисний чинник, що регламентує мотивацію фахово орієнтованої діяльності, загалом визначає цілісність особистості. Б. Г. Ананьєв, слушно зауважує, що саме в студентський період перетворення всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, й інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, з іншого, – є центральним періодом формування характеру та інтелекту [1].

Підґрунтям *змістового компоненту* вважаємо розуміння сутності фахової компетентності, її особистісного й соціального значення, розуміння, обізнаність, свідоме прийняття/спростування змісту, функціональних характеристик фахових компетенцій, готовність свідомо опановувати ними в режимі ДН, прагнення до самоорганізації, самонавчання, самопрогнозування. Цей критерій репрезентовано сукупністю фундаментальних знань, необхідних і достатніх для ефективної організації фахово орієнтованої діяльності, формування та досягнення цілей, вибору відповідних методик й інструментарію для набуття відповідних фахових компетенцій, моделювання, корекції, прогнозування розвитку системи професійно значимих умінь і навичок. Як слушно зауважує Ю. Кращенко, «без відповідних знань важко набути вміння, … знання є основою теоретико-практичної підготовки … для результативного здійснення професійної діяльності" [8, с. 173 – 174].

Функціонально-діяльнісний компонент передбачає здатність майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності діяти так, аби сформовані фахові компетенції й здобуті знання були репрезентовані в процесі виконання професійних завдань, уможливлювали особистісний розвиток і кар'єрне зростання. Цей критерій репрезентується через ретельність і наполегливість у засвоєнні знань, в опрацюванні навчального матеріалу. Показники цього критерію – успішність у навчанні; загальна й творча активність у навчальній і практичній діяльності; наполегливість у досягненні цілей навчальної діяльності; засвоєння й використання вмінь і навичок, якими послуговуються у процесі професійної діяльності, підтверджують фахову компетентність.

Ми переконані, що всі схарактеризовані критерії не існують ізольовано один від одного, а є взаємозалежними, взаємно доповнюють один одного.

Як зазначалося вище, механізмом, який пов'язує якісні й кількісні характеристики, є рівні сформованості фахової компетентності, що визначаються з урахуванням виокремлених критеріїв і показників.

Неуніфікованість градації рівнів уможливлює варіювання їх меж дослідниками. Опрацювавши низку наукових джерел, в яких розглянуто формування різних аспектів фахової компетентності [2, 4, 8, 10, 11, 13, 16, 17], прослідковуємо виокремлення трьох, почасти – чотирьох рівнів сформованості досліджуваних якостей. Трирівнева класифікація є більш поширеною, універсальною, оскільки позначає крайні точки прояву ознаки та проміжний (перехідний) варіант: цілковиту наявність, цілковиту відсутність і часткову відсутність або наявність. Чотирірівнева градація зустрічається там, де можлива більша кількість значущих проміжних варіантів, тобто, коли науковець не ототожнює варіанти «часткова наявність» і «часткова відсутність».

Так Ю. Л. Романишин визначає чотири рівні готовності майбутніх документознавців-менеджерів до практичної діяльності: низький (ознайомчий), середній (репродуктивний), достатній (продуктивний), високий (творчий) [13].

Г. Д. Малик виділяє чотири рівні сформованості компетенцій студента-документознавця: оптимальний, продуктивний, репродуктивний, критичний [10].

У дисертаційній роботі О. К. Янишин визначено три рівні сформованості комунікативних умінь майбутніх документознавців у результаті застосування медіаосвітніх технологій: високий, середній і низький.

Ми поділяємо думку попереднього науковця і вважаємо, що при визначенні рівнів сформованості фахової компетентності як особистісно-професійної якості трирівнева класифікація є досить об'єктивною, інформативною. Аналогічної думки дотримується, зокрема, Н. С. Назаренко, дослідниця педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців у процесі вивчення

гуманітарних дисциплін. Учена, спираючись на систему критеріїв, визначає високий, середній і низький рівні сформованості комунікативної компетентності [11].

Виділені нами критерії та показники дозволяють визначити рівні сформованості фахової компетентності майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності: *репродуктивний* (комплексна характеристика «інертність»); *достатній* (комплексна характеристика «вибірковість, ситуативність»); *творчий* (комплексна характеристика «системність, креативність, ініціативність»). Очевидно, що перехід до наступного, вищого рівня, передбачає опанування всіма показниками попереднього, нижчого рівня. З'ясуємо їх сутність детальніше.

Репродуктивний рівень сформованості фахової компетентності характеризується практично відсутністю в майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності особистісно-значущих мотивів виконання професійних обов'язків, низькою самостійністю, несформованістю навичок відповідальної поведінки, залежністю від зовнішнього контролю, нерозвиненістю уміння оцінювати виконання своїх обов'язків, відсутністю прагнення засвоювати нові навички, долучатися до нетипових фахових задач, досвід розв'язання яких відсутній.

Достатній рівень фахової компетентності майбутніх фахівців з документознавства та інформаційної діяльності характеризується сформованістю більшості показників, хоча їхній прояв у професійній діяльності є суперечливим. Такий фахівець спроможний прийняти рішення, адекватне суспільним вимогам конкретної ситуації, усвідомлює й визначає мету своїх дій, знаходить засоби й методи для їхнього здійснення, але не завжди доводить справу до завершення; блокує намагання апелювати до його професійних обов'язків, сумління, проте, залежно від ситуації, зокрема, під тиском інших, може змінити свої наміри. Тенденція до вироблення активної фаховокомпетентної позиції непослідовна і почасти непередбачувана: простежується вибірковість цінностей, коли в якості мотивуючого чинника відповідального вибору виступає не соціально схвалювана мета високопрофесійної поведінки, а її внутрішній, егоцентричний замінник (виконати, щоб уникнути неприємних для себе наслідків).

Творчий рівень сформованості фахової компетентності майбутніх фахівців з документознавства та інформаційної діяльності характеризується особистісно-значущою мотивацією відповідального вибору, узгодженістю зовнішніх вимог і внутрішніх мотивів; усвідомленістю змісту й цілей фахово компетентної поведінки; послідовністю та чіткістю розв'язання задекларованих (оприлюднених) професійних задач і визначених самостійно; внутрішньою зібраністю в ситуації подолання труднощів; проявами ініціативності, творчості, які, в свою чергу, стимулюють прагнення до розширення індивідуальних можливостей за рахунок здобуття нових знань і вмінь; низькою залежністю фахово компетентних рішень від наявності чи відсутності зовнішніх спонук, контролю.

Визначені рівні сформованості фахової компетентності майбутніх фахівців з документознавства та інформаційної діяльності знаходять зовнішній вияв у відповідній поведінці:

а) низький (репродуктивний) – комплексна характеристика може бути узагальнена поняттям «інертність», оскільки майбутній документознавець як суб'єкт професійної діяльності переважно потребує зовнішнього ініціювання й стимулювання;

б) середній (достатній) – комплексна характеристика може бути узагальнена поняттям «вибірковість, ситуативність», оскільки фахово компетентна поведінка є нестійкою, підпорядковується тимчасовим, часто непередбачуваним чинникам, власній вигоді, зовнішнім спонукам.

в) високий (творчий) – комплексна характеристика, може бути узагальнена поняттям «креативність, ініціативність, системність». Майбутній фахівець позиціонує себе як професіонал, постійно підтримує, підвищує свій професійний рівень, демонструючи системність і логічність у прийнятті фахових рішень, відповідальне ставлення до власного життєвого середовища, до соціального оточення, до себе як індивіда й особистості.

Висновки та перспективи подальших ровідок напряму. Викладене вище спирається на нагальну потребу об'єктивно оцінити ресурс засобів ДН і можливість його ефективного використання у процесі формування фахової компетентності майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності – це є підґрунтям для проведення педагогічного експерименту, тобто цілісної діагностики й аналізу педагогічного явища за його найбільш значущими окремими рисами.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.

2. Багрій В. Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів / В. Н. Багрій // Зб. наук. пр.

Хмельницького ін-ту соціальних технологій Університету «Україна». – 2012. – № 6. – С. 10–15.

3.Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом: монографія / А. В. Галімов; Нац. академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2004. – 376 с.

4.Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Л. В. Гусейнова. – К. – 2005. – 22 с.

5.Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія / М. Л. Смульсон, Ю. І. Машбиць, М. І. Жалдак та ін..; за ред. М. Л. Смульсон. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 240 с.

6.Жданова-Неділько О. Г. Аксіодидактична система взаємодії викладача і студента при вивченні педагогічних дисциплін: монографія / О. Г. Жданова-Неділько. – Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. – 340 с.

7.Карамушка Л. М. Психологія управління / Л. М. Карамушка. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.

8.Кращенко Ю. Когнітивний критерій вихованості лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування. / Ю. Кращенко // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. пр. / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2013. – Вип. 13. – С. 172–177.

9.Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. / В.І. Лозова, Г. В. Троцко. – 2-е вид. – Харків: «ОВС», 2002. – 400 с.

10. Малик Г. Д. Педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього документознавця: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. Д. Малик. – Київ, 2011. – 22 с.

11. Назаренко Н. С. Формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. С. Назаренко. – Київ, 2008. – 22 с.

12. Новиков А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Либроком, 2010. – 280 с.

13. Романишин Ю. Л. Формування готовності майбутніх документознавців-менеджерів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13. 00. 04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. Л. Романишин. – Тернопіль, 2011 – 21 с.

14. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной підготовки / В. А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

15. Словник української мови: в 11-и томах. – Том 10. – К., 1979. – С. 624.

16. Тернопільська В. І. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів / В. І. Тернопільська, О. В. Дерев'янко // Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 5. Пед. науки. – 2010.– Вип. 31. – С. 264–267.

17. Янишин О. К. Формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13. 00. 04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. К. Янишин – Київ, 2012. – 22 с.

REFERENCES

1.Anan'ev, B. G. (2202). *Čelovek kak predmet poznania*. [Man as an object of knowledge]. SPb.: Piter.

2.Bahrii, V. N. (2012). *Kryterii ta rivni sformovanosti profesiinykh umin maibutnikh sotsialnykh pedahohiv.* [Criteria and levels of formation of professional skills of future social educators]. Khmelnytskii.

3.Halimov, A. V. (2004). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do vykhovnoi roboty z osobovym skladom: [monohrafiia]*. [Theoretical and methodical principles of preparation of future officers-border guards for educational work with personnel: monograph]. Khmelnytskyi.

4.Huseinova, L. V. (2005). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv muzyky do instrumentalno-vykonavskoi diialnosti.* [Formation of the readiness of future music teachers for instrumental and performing activities]. Kyiv.

5.*Dystantsiine navchannia: psykholohichni zasady: monohrafiia* (2005). [Distance Learning: Psychological Basis: Monograph]. Kirovohrad : Imeks-LTD.

6.Zhdanova-Nedilko, O. H. (2015). *Aksiodydaktychna systema vzaiemodii vykladacha i studenta pry vyvchenni pedahohichnykh dystsyplin: monohrafiia*. [Axiodidactic system of interaction between teacher and student in the study of pedagogical disciplines: monograph].Poltava: TOV «Firma «Tekhservis».

7.Karamushka, L. M. (2003). *Psykholohiia upravlinnia*. [Psychology of management]. Kyiv.

8.Krashchenko, Yu. (2013). *Kohnityvnyi kryterii vykhovanosti liderskykh yakostei maibutnikh uchyteliv u systemi studentskoho samovriaduvannia*. [Cognitive Criterion of Upbringing Leadership Qualities of Future Teachers in the Student Self-Government System]. Poltava.

9.Lozova, V. (2002). *Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia: Navchalnyi*

posibnyk. [Theoretical foundations of education and training]. . Kharkiv: «OVS».

10. Malyk, H. D. (2011). *Pedahohichni umovy realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho dokumentoznavtsia.* [Pedagogical conditions for the implementation of the competence approach in the training of the future document scientist]. Kyiv.

11. Nazarenko, N. S. (2008). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh dokumentoznavtsiv u protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin.* [Formation of communicative competence of future documentologists in the process of studying humanitarian disciplines]. Kyiv.

12. Novikov, A. M. (2010). *Metodologiâ naučnogo issledovaniâ.* [Methodology of scientific research]. Kyiv.

13. Romanyshyn, Yu. L. (2011). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh dokumentoznavtsiv-menedzheriv do profesiinoi diialnosti zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii.* [Formation of readiness of future document-managers-managers for professional activity by means of information and communication technologies]. Ternopil.

14. Slastenyn, V. A. (1976). *Formyrovanye lychnosty uchytelia sovetskoi shkolы v protsesse professyonalnoi pidhotovky.* [Formation of the personality of the teacher of the Soviet school in the process of vocational training]. M.: Prosveshchenye.

15. *Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tomakh.* [Dictionary of the Ukrainian language]. – Tom 10.

16. Ternopilska, V. I. (2010). *Vyznachennia kryteriiv sformovanosti profesiinoi kompetentnosti maibutnikh hirnychykh inzheneriv.* [Determination of criteria for the formation of professional competence of future mining engineers]. Kyiv.

17. Yanyshyn, O. K. (2012). *Formuvannia komunikatyvnykh umin maibutnikh dokumentoznavtsiv zasobamy mediaosvitnikh tekhnolohii.* [Formation of communicative skills of future documentologists by means of media education technologies]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЯКИМЕНКО Наталія Олегівна – старший викладач кафедри українознавства, культури та документознавства Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

Наукові інтереси: формування професійної компетентності фахівців із документознавства та інформаційної діяльності засобами дистанційного навчання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

YAKIMENKO Natalia Olegivna – senior lecturer in Ukrainian studies, culture and Record Poltava National Technical University.

Circle of research interests: formation of professional competence of specialists in documentation and information activity means of distance learning.

Дата надходження рукопису 25. 08. 2017 р.

УДК 378.147=111:81(510)(045)

ГУНЬКО Любов Олександрівна –
аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
провідний фахівець кафедри авіаційної англійської мови Навчально-наукового інституту Аеронавігації НАУ
e-mail: lyubov_gunkoHYPERLINK "mailto:lyubov_gunko@aliyun.com"@aliyun.com

РОЗВИТОК ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ У КНР

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Система освіти в Україні постійно перебуває в процесі розвитку, що обумовлюється потребами українського суспільства до якості освіти, з метою підвищення конкурентноспроможності українських навчальних закладів на світовими рівні, що, безумовно, актуалізує потребу пошуку ефективних форм і методів поліпшення якості освіти. Одним із шляхів підвищення якості вітчизняної освіти є використання досвіду розвинених країн світу. Інтернаціоналізація та комп'ютеризація освіти потребує фахівця нового рівня, якому притаманні глибокі та масштабні знання, який може використовувати свої знання для виконання конкретних практичних завдань. Саме тому в суспільстві виник запит на прикладних лінгвістів як спеціалістів, які поєднують ці якості. Досвід Китаю є вартим уваги з його багатовіковими національними традиціями з кількох причин. Його національна специфічність запобігає уніфікаційним процесам у педагогічних практиках освітніх систем. В умовах змін соціально-економічної та духовної сфери китайського суспільства відбулась значна модернізація вищої педагогічної школи КНР: проходить підготовка спеціалістів з високим рівнем загальної та професійної компетентності. У сучасних умовах, коли іноземна мова набуває першорядного значення для розвитку

© Гунько Л.О., 2017

міжкультурних та міжнаціональних зв'язків країни, коли різноманітні інформаційні засоби, які працюють на основі мікропроцесорів, а також електронна продукція стає невід'ємною складовою життя, впроваджуються новітні організаційні та педагогічні заходи, що забезпечують формування професійних якостей фахівців з іноземної мови та прикладної лінгвістики – професійної спрямованності, навичок, умінь та професійної готовності, розвитку особистих якостей необхідних для ефективної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні проблеми прикладної лінгвістики досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні мовознавці. Історичний аналіз розвитку прикладної лінгвістики як самостійної наукової галузі досліджували: Беляєва Л., Бочіна Т., Брига Т., Ван Ц., Зав'ялова О., Корнієнко В., Лєнінцева В., Нікітіна Ф., Рижкова В., Фаткулін Б., Bolton K., Lam A. S. L., Na Liu, Вен Чіуфан (文秋芳), Гуей Шічун (桂诗春), Лун Чанлай (栋昌来), Лі Жулун (李 © Гунько Л. О., 2017 (刘涌泉), Чао І (乔毅), Чі Хвян (齐沪扬), Ю Генюен (于根元); формування професійної компетентності лінгвістів описане та проаналізоване в роботах: Дуплійчук О., Іконнікова М., Халабузар О., Юсра А.. Питаннями теоретико-методологічних засад професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю у вищій школі займалися: Базуріна В., Барабаш І., Гончаров Л., Дуплійчук О., Іконнікова М., Ішутіна І., Калякін А., Корнієнко В., Маслак Л., Салосіна И., Северіна Т., Халабузар О.; організацією навчально-виховного процесу у системі вищої освіти КНР – Гала С., Котельнікова Н., Макшанцева Н., Оберемко О., Пазюра Н., Семенова С., Смолярчук О., Шацька О., Джоу Жані (周然毅), Джоу Хуню (周洪宇), Ліу Хунганг (刘宏刚), Хе Вухуа (贺武华), Хуан Лімін (黄立明), Чіу Чхао (邱超), Шао Тінжун (邵金荣).

Історія розвитку лінгвістики як науки характеризується переважно увагою до фундаментальних теоретичних досліджень. Дослідження практичного застосування лінгвістичних досягнень зумовили її активний розвиток наприкінці XX століття. Університети України розпочали підготовку фахівців з цієї спеціальності порівняно нещодавно. Одними з перших університетів України, що почали готувати спеціалістів з прикладної лінгвістики були Національний університет ім. Т. Шевченка, Київський національний лінгвістичний університет та національний університет «Львівська політехніка». Згодом у багатьох університетах з'явилися окремі факультети з прикладної лінгвістики та розпочалася підготовка фахівців за спеціальністю «Прикладна лінгвістика» у межах філологічних факультетів. На жаль, Міністерство освіти і науки України ще не встановило чітко розроблені стандарти з навчальної спеціальності «Прикладна лінгвістика». Тому одним з основних підходів у підготовці таких фахівців стало, насамперед, усвідомлення основних напрямів прикладного застосування лінгвістичних теорії, інакше кажучи, чітке визначення сфер діяльності майбутніх спеціалістів [1].

Мета статті. Дослідження історії розвитку прикладної лінгвістики в КНР, опис головних організації та структур, які відповідальні за розвиток прикладної лінгвістики у країні, виокремлення головних досягнень, публікацій та періодичних видань. Аналіз цього досвіду може бути використаним при реформуванні системи підготовки прикладних лінгвістів в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. У наш час прикладну лінгвістику розуміють як діяльність під час якої використовуються наукові знання зі складу та функціонуванні мови в нелінгвістичних наукових дисциплінах та в різноманітних сферах практичної діяльності людини, а також теоретичне осмислення такої діяльності.

Лю Юнцюнь зазначає, що «прикладну лінгвістику можна визначити як науку, що вивчає практичне використання мови в усіх сферах» [7]. Ми вважаємо, що таке визначення терміну відповідає дійсності, стисло та повно визначає термін «прикладна лінгвістика».

Не зважаючи на те, що прикладна лінгвістика як наука офіційно була відкрита в Китаї лише у 1970–1980 роках, відзначаємо такі зачатки прикладної лінгвістики у КНР як: створення транскрипції «фаньце» (що основана на засобі стяжіння ініціалі та фіналі двох складів-ієрогліфів), утворення словників рим, тлумачення стародавньої літератури, складання підручників для дітей «Трислів'я», «Прізвища ста родин», «Тисячаслів'я», винахід таких методик навчання, як письмо у приписах та складання парних ритмічних висловів «дуйцзи», а також велика кількість створених протягом століть монографій, присвячених дослідженню засобів вираження мови поезії, – поетичної критики та поміток про жанр «ці» [3].

Заслуговує на увагу машинний переклад як визначна сфера раннього прояву прикладної лінгвістики в Китаї. У 1956 році в Академії Наук КНР було розпочато проект з машинного перекладу, головним чином між китайською та російською мовами. Пізніше орієнтир був змінений на багатомовну систему, а дослідники з цього проекту переформовані у «Лабораторію з досліджень прикладної лінгвістики: Китайська академія соціальних наук, 2002» [6].

Щодо перших офіційних лінгвістичних

організацій, перш за все, слід відмітити заснування Національного дослідницького центру з лінгвістики та прикладної лінгвістики (广东外语外贸大学外国语言学及应用语言学研究中心) у січні 1984 року під егідою китайської Академії суспільних наук та Комісії з мовного планування КНР (中国文字改革委员会). У 1990 році в Університеті Сучжоу проходив симпозіум, що проводився Дослідницьким центром з прикладної лінгвістики. Метою симпозіуму було дослідження питань сфери прикладної лінгвістики та їх релевантність до викладання мови, стандартизація мови [5].

Протягом періоду відкритості було видано десятки офіційних документів, які визначали лінгвістичні стандарти, які пов'язані в тому числі і з інформаційними технологіями. Останні три десятиріччя помітні реформи відбулися в Китаї не лише у сфері активної політичної та економічної діяльності держави, але й у сфері прикладної лінгвістики в країні.

У сучасному Китаї питаннями прикладної лінгвістики займаються такі організації як: Національний дослідницький центр з лінгвістики та прикладної лінгвістики (广东外语外贸大学外国语言学及应用语言学研究中心), Державний комітет з роботи в області мови та писемності (国家语言文字工作委员会) та дослідницькі центри, які знаходяться на базі провідних ВНЗів країни, та координуються Національним дослідницьким центром.

Розвиток прикладної лінгвістики в Китаї ознаменувався такою масштабною подією у культурному та науковому житті як створення «Великого китайського словника слів» у десяти томах. Перший том вийшов у 1986 році. Для підготування було залучено близько тисячі науковців, а у створенні та редагуванні приймали участь такі вчені-лінгвісти, як Лі Очжуфень (головний редактор), Люй Шусян, Ван Лі, та інші (наукові консультанти). У процесі підготування словника було зібрано 5 000 000 словникових карток, словник включає більше 50 000 000 знаків. Це найповніший з існуючих словників слів. Також хотілося б відзначити видання «Шанхайським видавництвом літератури з викладання іноземних мов» (上海外语教育出版社) нового «Великого китайсько-руського словника» (《汉俄大词典) у травні 2009 року, над словником протягом 20 років працювали лексикографи з Шанхайського інституту іноземних мов. Заслуговує на увагу випуск «Великого словника діалектів сучасної китайської мови» (《现代汉语方言大词典》), який вийшов друком у 90-і роки XX ст. та охопив 41 пункт з різних районах Китаю. Роботу над цим фундаментальним виданням очолював видатний лінгвіст старшого покоління професор Лі Жун [2; 4].

На сьогоднішній день у Китаї видаються десятки лінгвістичних журналів та періодичних видань, які фінансуються з бюджету держави. За змістом ми можемо поділити їх на декілька груп: суто академічні та орієнтовані на викладачів, загальнокитайські та місцеві, загальнолінгвістичні та галузеві. Два провідних лінгвістичних журнали це: «Прикладна лінгвістика» (《语言文字应用》), який уперше був опублікований у 1992 р., та «Обробка інформації китайською мовою» (《中文信息》), рік виходу 1984. Також слід приділити увагу таким виданням, як «Словникові дослідження», «Діалекти», «Культура китайських ієрогліфів» та «Сучасне мовознавство» [6; 2].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Подальші розвідки плануємо направити на детальний аналіз теоретичної бази в підготоці спеціалістів з іноземної мови та прикладної лінгвістики в Китаї, а саме аналіз підручників, статей та сайтів з підготовки прикладних лінгвістів. З метою прискорити розробку базового національного стандарту спеціальності «Прикладна лінгвістика», систематизувати методику викладання прикладної лінгвістики у вищих навчальних закладах України.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Прикладна лінгвістика як навчальна та наукова спеціальність [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://aliveinter.net/ukr/referat40885kenjd] – Загол. з екрану – Мова укр.

2. Завьялова О. И. Лингвистическая стратегия Китая [Электронный ресурс] – Режим доступу: http://www.ng.ru/ideas/2015-06-26/5_china.html?print=Y – Загол. з екрану. – Мова рос.

3. Ленинцева В. А. Развитие прикладной лингвистики в Китае / В. А. Ленинцева // Китайский язык: лингвистические и методические аспекты: материалы междунар. науч. конф. / Забайкал. гос. ун-т; отв. ред. В. Н. Соловьёва. – Чита : ЗабГУ. – 2016. – С. 36–44.

4. Семенас А. Л. Лингвистические исследования в Китае / А. Л. Семенас // Вопросы языкознания. – 1988. – №1. – С. 132–145.

5. Fei J-C 《中国语文现代化百年纪实 (1892–1995)》= Фей Дж. К. «Хронологія подій протягом ста років модернізації китайської мови (1892–1995)» . – 北京：语文出版社. – 1997

6.K. Bolton. Lam Applied linguistics in China [Electronic resource] – Mode of access: http://www3.ntu.edu.sg/home/kbolton/pdf/(2006a)Bolton%20and%20Lam.pdf – Загол. з екрану. – Мова англ.

7. 刘涌泉, 乔毅《应用语言学》= Лю Юнцюань, Цяо І. «Прикладна лінгвістика». – 上海外语教育出版社. – 1991.

REFERENCES

1. *Pry`kladna lingvisty`ka yak navchalna ta naukova specialnist.* [Applied linguistics as an academic and scientific specialty] [Electronic resource]. – Mode of access: http://alive-inter.net/ukr/referat40885kenjd] – Title from the screen – Ukrainian language.

2. Zavialova, O. I. *Lingvisticheskaia strategiia Kitaia*. [Linguistics strategy in China] [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.ng.ru/ideas/2015-06-26/5_china.html?print=Y – Title from the screen – Russian language.

3. Leninceva, V. A. (2016). *Razvitiie prikladnoi lingvistiki v Kitaie.* [Development of applied linguistics in China]. Chita.

4. Semenas, A. L. (1988) *Lingvisticheskiie issledovaniia v Kitaye*. [Linguistics researches in China]. Linguistics issues.

5. Fei, J. C. (1997). *Zhongguo yuwen xiandaihua bai nian jishi (1892–1995).* [A chronicle of events in the hundred years of modernizing the Chinese language (1892–1995)]. Beijing: Yuwen Chubanshe

6. K. Bolton, *A S L Lam Applied linguistics in China.* [Electronic resource] – Mode of access: http://www3.ntu.edu.sg/home/kbolton/pdf/(2006a)Bolton%20and%20Lam.pdf – Title from the screen. – English language.

7. Liu, Yongquan, Qiao, Yi (1991). *Yingyong yuyanxu.* [Applied linguistics]. Shanghai: Shanghai waiyu jiaoyu chubanshi.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГУНЬКО Любов Олександрівна – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Провідний фахівець кафедри авіаційної англійської мови Навчально-наукового інституту Аеронавігації НАУ.

Наукові інтереси: порівняльна педагогіка, система освіти КНР, лінгвістика, прикладна лінгвістика, методика викладання іноземних мов.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HUNKO Liubov Oleksandrivna – postgraduate student of the Institute of pedagogical and adult education of NAPS of Ukraine. Leading specialist of the Department of aviation English of Training and research Institute of Air Navigation, NAU.

Circle of research interests: comparative education, education system of the PRC, linguistics, applied linguistics, methods of teaching foreign languages.

Дата надходження рукопису 07. 09. 2017 р

УДК 373.2(477.7)

ДОБРОВОЛЬСЬКА Лідія Вікторівна –
аспірант кафедри педагогіки, менеджменту освіти
й інноваційної діяльності
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
e-mail: dobrovolskay_@ukr.net

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах інтеграції вітчизняної освіти в європейський і світовий освітній простір перед суспільством та освітою постають нові стратегічні завдання. Розвиток сучасної освіти України передбачає зміни у діяльності освітніх установ, наявних педагогічних систем, переосмислення суспільних цінностей, що впливають на мету і зміст освітнього процесу. Головним завданням дошкільної ланки освіти нині визначається забезпечення належних умов для своєчасного становлення і повноцінного розвитку компетентної та творчої особистості, починаючи з раннього дитинства. Саме дошкільна освіта є фундаментом цілісного розвитку особистості, базою творення нового освітнього процесу.

Визначення і розв'язання пріоритетних завдань дошкільної освіти буде більш конструктивним за умови звернення до історико-педагогічного досвіду її розвитку. Вимогою часу стає врахування історичного аспекту проблеми, що здійснюється засобами аналізу нагальних освітніх питань та актуалізації сфери історико-педагогічних досліджень. Більш докладний та системний аналіз змін, що відбувалися впродовж розбудови галузі, сприятиме усвідомленню передумов виникнення проблем і суперечностей у сучасній дошкільній освіті. Це дасть змогу спрогнозувати шляхи виходу із ускладнень, застосовуючи не тільки інновації, а й кращі надбання минулого.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми дошкільної освіти в різні часи широко висвітлювалися представниками вітчизняної і зарубіжної педагогічної думки. Історичний аспект проблеми становлення вітчизняної системи освіти було розглянуто

© Добровольська Л. В., 2017

науковцями Л. Березівською, В. Курило, О. Ситніковим, О. Сухомлинською та ін. Проблеми розвитку дошкільної педагогіки проаналізовано в дисертаційних роботах Т. Бондаренко, О. Донченко, Н. Лазарович, М. Мельничук, Т. Пантюк, Т. Степанової та ін. Розвиток суспільного дошкільного виховання в окремих регіонах України відображено в дослідженнях Л. Артемової, О. Бондар, Т. Слободянюк, І. Улюкаєвої та ін. Дидактичні основи організації дошкільної освіти та діяльності дошкільного навчального закладу розроблено в працях Г. Воробей, О. Кононко, В. Левків, О. Усової та ін. Питанням підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів присвятили свої дослідження Я. Квасецька, І. Ларіна, К. Лисяк, Т. Слобаденюк. Аналіз досліджень та публікацій засвідчив глибоке вивчення науково-педагогічних аспектів розвитку дошкільної освіти України. Він дав змогу виявити, що в сучасній педагогічні теорії та практиці накопичено досить ґрунтовний матеріал з проблем дошкільної освіти. Однак, на нашу думку, недостатньо дослідженою залишається проблема розвитку дошкільної освіти у Південному регіоні. З огляду на це, вона потребує більш системного вивчення й осмислення, зокрема в період другої половини XX та початку XXI століття.

Метою статті є аналіз сучасних наукових досліджень та стану розробленості проблеми становлення і розвитку дошкільної освіти Півдня України в історико-педагогічній науці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дошкільна освіта не завжди була в центрі уваги педагогічної науки. Однією з перших робіт, яка присвячена розбудові галузі, є книга видатного українського педагога С. Русової «Дошкільне виховання», датована 1918 роком.

З 20-х років XX століття проблемі розвитку дошкільної галузі надається все більше уваги. Публікуються статті та різноаспектні оглядові публікації, в яких вказано про необхідність розбудови дошкільної ланки освіти, розглядаються принципи організації роботи дошкільних закладів, підвищення професійного рівня вихователів, розкриваються проблемні питання доступності суспільного дошкільного виховання та аналізуються певні надбання в її функціонуванні.

Прикладом таких публікацій є роботи О.Дорошенко «Сучасний дитячий садок» (1925 р.), «До питання про підготовку дошкільних робітників» (1926 р.), А. Гендрихівської «П'ятнадцять років дошкільного виховання на Україні» (1930 р.), колективна праця авторів «Дошкільне виховання» (Е. Яновська, С. Панченко, Х. Рабинович – 1927 р.).

1966 року А. Бондарем у статті «З історії розвитку дошкільного виховання на Україні (1917–1941)» одним із перших було зроблено ґрунтовний аналіз історичного розвитку суспільного дошкільного виховання на території України в окреслених хронологічних межах [3].

Впродовж розвитку вітчизняної освіти поступово почали з'являтися наукові праці, в яких розглядалися різнорівневі проблеми дошкільного виховання. Їх аналіз знаходимо в сучасних дисертаціях, присвячених вивченню різних періодів, які було виконано на початку XXI століття.

1998 року С. Попиченко, досліджуючи питання становлення теорії і практики дошкільного виховання в Україні в кінці XIX – початку XX ст., обґрунтувала створення системи суспільного дошкільного виховання в Україні вже на початку XX ст., проаналізувала передумови його виникнення, проаналізувавши педагогічні погляди видатних діячів дошкільного виховання цього періоду Н Лубенець, Т. Лубенця, С. Русової.

2005 року О. Бондар у дисертації «Становлення та розвиток дошкільного виховання у УССР (1919–1933роки)» визначив місце та роль, що надавалися закладам дошкільного виховання в системі освіти УССР перших десятиліть радянської влади. Автором, зокрема, було проаналізовано контингент вихованців та батьків, типи дошкільних закладів та ресурси їх фінансування [2]. Ця інформація стала важливим джерелом, що сприяла визначенню меж нашого дослідження та розширила уявлення про специфіку діяльності освітньої ланки в період її становлення.

Приблизно той же період у розвитку дошкільної освіти було досліджено В. Апрєлєвою. 2016 року в її дисертації «Реалізація принципу доступності до суспільного дошкільного виховання в Україні (20–30-ті роки XX століття)» вивчено особливості реалізації дидактичних принципів у суспільному дошкільному вихованні в Україні на етапі становлення. Науковцем було також проаналізовано передумови актуалізації та чинники суспільного дошкільного виховання в Україні (а саме: соціально-економічні, політичні, культурно-освітні); обґрунтовано періодизацію реалізації принципу доступності до суспільного дошкільного виховання в Україні у 20 – 30-ті рр. XX ст. [1].

Специфіку розвитку дошкільних навчальних закладів сільської місцевості України (1945–1991 рр.) розглядала Л. Меленець (2014 р.). На основі проведених досліджень, автором розроблено критерії періодизації розвитку та вивчено чинники, що

впливали на розвиток дошкільних установ сільської місцевості. На основі отриманих даних спрогнозовано тенденції та перспективи розвитку дошкільних навчальних закладів в Україні.

Продовжує тему становлення та розвитку дошкільних навчальних закладів України, дисертаційне дослідження С. Васильєвої «Тенденції розвитку ДНЗ різних типів в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» (2017 р.). Одним з аспектів наукового пошуку авторки є специфікація дошкільних закладів різного типу для дітей з особливими потребами. У роботі проаналізовано програми та методичне забезпечення сучасного освітнього процесу, причини і умови виникнення та розвитку різних типів ДНЗ [5].

У різні часи науковці звертались і до вивчення проблем становлення і розвитку дошкільної освіти в окремих регіонах України.

Зокрема, З. Нагачевська в науковому доробку «Становлення і розвиток українського суспільного дошкільного виховання в Східній Галичині (1869–1939 роки)» (1995 р.) схарактеризувала процес розбудови суспільного дошкільного виховання зазначеного регіону, розкрила зміст діяльності культурно-освітніх і педагогічних товариств та їх вплив на розвиток дошкільного виховання на етапі його становлення. Науковцем визначено напрями розвитку педагогічної теорії та практики окресленого періоду [15].

Проблеми становлення і розвитку суспільного дошкільного виховання в Закарпатті досліджувала Г. Рего. 2006 року у її дисертації «Становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання в Закарпатті (1836–1918 рр.)» було проаналізовано витоки та умови виникнення дошкільного виховання у регіоні, досліджено вплив освітньої політики Австро-Угорської монархії, уряду та видатних освітніх і культурних діячів на розвиток теорії та практики дошкільного виховання. Автор окреслила перспективи втілення авторських програм педагогів періоду в сучасних умовах.

Для нашого наукового дослідження корисною є й історико-педагогічна розвідка О. Венгловської, що присвячена питанню розвитку дошкільної освіти на Київщині другої половина ХХ – початку ХХІ століття (2013 р.) [3]. Науковцем подано результати впливу держави на розвиток дошкільних установ. Аналізуючи історичні та архівні джерела, встановлено динаміку розвитку дошкільних установ різних типів та форми підвищення кваліфікації вихователів і завідувачів дошкільних закладів [4].

Найбільш дотичною до нашої теми є дисертація І. Цюпак «Виховання дошкільників у вітчизняних навчально-виховних закладах Херсонщини (друга половина ХХ століття)» (2014 р.). У праці досліджено історію виникнення відомчих дошкільних установ, особливості організації трудового виховання в умовах дошкільного навчального закладу на основі досвіду роботи вихователів Херсонщини. Проводячи дослідження науковець враховувала особливості в роботі освітніх установ регіону, роль педагогічних колективів Херсонщини у вирішені освітніх проблем регіону. Вказані роботи суттєво розширили межі нашого дослідження, збагативши його фактами, що стали підґрунтям для подальшого аналізу.

За тематичним спрямуванням окрему групу становили дисертації, у яких розглядалися сучасні проблеми виховання та навчання дітей дошкільного віку, аналізувалися принципи дошкільної педагогіки. Зокрема, більшість становлять кандидатські дисертації, присвячені аналізу змісту різноманітних напрямів виховання, становлення методологічних основ дошкільного освіти. Вони також стали вагомим складником нашого дослідницького поля.

У 2003 році Т. Філімонова у дисертації «Дитяча гра в суспільному дошкільному вихованні України (70-ті роки XIX ст. – кінець 20-х років ХХ ст.)» на основі вивчення архівних матеріалів, інструкцій, методичних посібників, вивчала витоки гри, особливості організації цього виду діяльності у закладах дошкільної освіти. Автор визначила суть гри, її роль у суспільному дошкільному вихованні та навчально-виховному процесі; розглянула вплив поглядів видатних зарубіжних педагогів О. Декролі, П. Каптерєва, Н. Лубенець, М. Монтессорі, М. Рубінштейна, С. Русової, Я. Чепіги, Ф. Фребеля та інших на розвиток педагогіки гри дошкільників [22].

Піклування про здоров’я дитини, формування здорового способу життя завжди посідало одне з пріоритетних місць у педагогічній теорії та практиці. Невід’ємною частиною вивчення цього напряму дошкільного виховання є історико-педагогічний аналіз окресленої проблеми. Т. Пантюк, розглядаючи теоретичні питання фізичного розвитку дітей у дисертаційному дослідженні «Теорія і практика фізичного виховання дітей дошкільного віку в Україні (1918–1939 рр.)» (2001 р.), схарактеризувала періодизацію, визначивши 1918–1922 рр. як етап національного відродження України та 1922–1939 рр. як радянський період. Дослідниця зазначила, що на кожному історичному етапі фізичному вихованню приділялося достатньо уваги, однак зміст фізичного виховання був різним. Особливої уваги у дослідженні було надано проблемі розвитку рефлексології в Україні та її впливу не тільки на розвиток теорії фізичного

виховання, але й становлення дошкільного виховання в цілому. У дослідженні доведено особливий вплив на тогочасний розвиток теорії та методики фізичного виховання дошкільників Я. Чепиги, А. Животко, П. Франка та ін., наукові погляди яких стали основою організації дошкільного виховання в Україні. Великого значення у цей історичний період надано розробленню методологічних та теоретичних основ фізичного виховання, форм вихованої роботи. Установлено, що у досліджений період особливо ефективно використовувалися засоби фізичного виховання: спортивні зали, площадки та ін. Формами організації роботи в цьому напрямку були літні табори, прогулянки, екскурсії, заміські та сезонні дошкільні заклади. У дослідженні доведено провідну роль фізичного виховання дошкільників у зазначений період.

Продовженням вивчення цього аспекту проблеми стала робота А. Чаговець у дослідженні «Проблема формування здорового способу життя дітей дошкільного віку у вітчизняній педагогіці (друга половина XX століття)». (2007 р.). Спираючись на вивчення історико-педагогічної літератури та досвід роботи дошкільних установ, вона відобразила історичний процес розвитку ідеї формування здорового способу життя у дітей дошкільного віку, як одного з компонентів цілісної системи фізичного виховання молоді. Поряд з історичним дослідженням, у роботі схарактеризовано контент поняття «здоров'я» як цілісного комплексу здоров'я фізичного, психологічного, соціального. Визначено, що дошкільне дитинство є сінзетивним періодом у формуванні культурно-гігієнічних навичок, реалізації потреби дітей у фізичному розвитку. Проаналізовано зміст, форми та методи роботи з формування здорового способу життя дітей дошкільного віку на визначеному історичному етапі. Окреслено тенденції формування навичок здорового способу життя у дітей дошкільного віку.

Доповнило вивчення питання здоров'язбереження дисертаційне дослідження Л. Гаращенко «Розвиток ідеї здоров'язбереження у фізичному вихованні дітей в ДНЗ України (друга половина XX – початок XXI століття) (2014 р.) [6]. Важливість цього питання було відображено і нами в дослідженні та проаналізовано з урахуванням змісту вказаних робіт.

Значний інтерес мала для нас окрема група розроблень, наукових праць, де описано історико-педагогічні засади підготовки педагогів-дошкільників у різні періоди розвитку освіти.

На основі вивчення історико-педагогічних, філософських, архівних джерел та преси Т. Слободянюк у своєму досліджені «Становлення і розвиток професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX століття) (2000 р.) проаналізувала організаційні, теоретичні та методичні засади підготовки дошкільних працівників. У межах дисертації розглянуто створення національної системи дошкільного виховання, схарактеризовано діяльність Київського Фребелівського інституту (1907–1919 рр.) та його директорів О. Сікорського, В. Фльорова, В. Зеньківського [21].

Тема професійної підготовки вихователів у педагогічних технікумах стала предметом вивчення К. Лисяка у дисертаційному дослідженні «Підготовка кадрів дошкільного профілю у середніх педагогічних навчальних закладах України (1917–1941 рр.)» (1997 р.) [13].

Питання професійної підготовки спеціалістів дошкільного виховання стали стрижневими і в дослідженні Я. Квасецької «Професійна підготовка вихователів дошкільних установ у педагогічних навчальних закладах на Західноукраїнських землях (остання третина XIX – перша половина XX століття)» (2016 р.). Автором було узагальнено історичний досвід організації професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання на території західного регіону України окресленого періоду, обґрунтовано можливості його використання у сучасній професійній підготовці вихователів дошкільних установ [12].

Науковий пошук учених, дослідників цього питання було висвітлено також у монографіях, статтях фахових періодичних видань, інших пкблікаціях.

Так, у монографії В. Золотоверх «Нариси з історії спеціальної педагогіки» (2004 р.) розглянуто етапи становлення спеціальних дошкільних закладів для різних категорій дітей з особливостями психофізичного розвитку» [11]. Т. Єськовою у монографії «Виховання працелюбності дітей дошкільного віку на заняттях з ручної праці (1917–1941 рр.)» (2015 р.) розкрито історико-педагогічний аспект цієї проблеми [10].

Монографії сучасних вчених: Л. Зайцевої, Л. Казанцевої, О. Каплуновської, К. Крутій, Л. Макаренко, О. Пісоцької та ін. присвячені проблемам пошуку шляхів підвищення ефективності освітньо-виховної роботи в дошкільному навчальному закладі, її перебудови відповідно до сучасних вимог, ролі керівника в організації роботи ДНЗ. Авторами досліджувалися різні аспекти організації й управління дошкільним навчальним закладом. Проаналізовано роль видатних педагогів минулого та сучасності у розвитку дошкілля,

виховні аспекти педагогічної спадщини видатних вчених С. Русової, В. Сухомлинського, А. Макаренко та ін. такими вченими, як Г. Аверьянова, А. Борисовський, Н. Калініченко, Н. Соловйов, І. Ткаченко та ін.

Потужним джерелом, де висвітлюються сучасні актуальні проблеми дошкільної освіти, є періодичні спеціалізовані видання: «Практика управління дошкільним закладом», «Методист дошкільного навчального закладу», «Дошкільне виховання», «Бібліотечка вихователя», «Розкажіть онуку» та ін. Автори статей надають великого значення питанням оновлення змісту дошкільної освіти, формам й видам навчання в умовах дошкільних установ, проблемам в організації і проведенні занять з дітьми дошкільного віку. Особливу увагу приділено проблемі особистісного і професійного розвитку вихователя дошкільного навчального закладу, ролі керівника в організації освітнього процесу, створенню позитивного іміджу закладу на ринку освітніх послуг.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, аналіз наукових досліджень показав, що перетворення, які відбулися на початку 90-х років ХХ століття в усіх сферах життя в нашій країні, також позначилися і на характері наукових досліджень. Саме в цей період з'явилася велика кількість дисертацій вітчизняних учених, у яких висвітлено окремі аспекти проблеми становлення та розвитку дошкільної освіти у різні історичні періоди. Переважну кількість наукових доробок присвячено проблемам, пов'язаним із навчанням та вихованням, організацією освітнього процесу в дошкільних установах різних типів, теорії та практиці виховання дітей дошкільного віку. Окремим напрямом є вивчення питань, пов'язаних із становленням суспільного дошкільного виховання на початку ХХ століття, професійної підготовки спеціалістів дошкільної освіти в різні часи. Водночас відповідний аналіз показав, що недостатньо вивчено специфіку розвитку дошкільної освіти в регіонах України, зокрема в південному.

Перспективними напрямами подальших досліджень є доповнення історико-педагогічних знань з теми становлення дошкільної освіти Півдня України з урахуванням регіонального компоненту, умови та тенденції розвитку мережі дошкільних навчальних закладів різних типів у регіоні. Вважаємо, що на особливу увагу заслуговує питання впливу соціокультурних змін на стан навчально-виховного процесу ДНЗ в означений період, що може бути корисним в умовах сучасного оновлення змісту дошкільної освіти в Україні. Узагальненні матеріали також зможуть стати підґрунтям для подальших наукових розвідок з історії педагогіки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Апрєлєва І. В. Реалізація принципу доступності до суспільного дошкільного виховання в Україні (20–30-ті роки ХХ століття): автореферат... канд. пед. наук, спец.: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Апрєлєва І. В. – Дрогобич: Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. І. Франка, 2016. – 20 с.

2. Бондар О. В. Становлення і розвиток системи дошкільного виховання в УСРР (1919–1933 рр.): дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С.Сковороди. – Х., 2005. – 219 арк. – бібліогр.: арк. 168–219.

3. Бондар А. З. історії розвитку дошкільного виховання на Україні (1917 –1941 рр.) / А. Бондар // Дошкільне виховання. – 1966. – № 11. – С. 9–12.

4. Венгловська О. А. Розвиток дошкільної освіти на Київщині (друга половина ХХ –початок ХХІ століття) : автореф. дис.. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Венгловська О. А. – К.: Київський ун-т ім Б. Грінченка, 2013. – 20 с.

5. Васильєва С. А. Тенденції розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні (друга пол.. ХХ – поч. ХХІ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. А. Васильєва . – Миколаїв, 2017. – 23 с.

6. Гаращенко Л. В. Розвиток ідеї здоров'язбереження у фізичному вихованні дітей в дошкільних закладах України (друга пловина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Л. В. Гаращенко. – К., 2014 . – 20 с.

7. Гендрихівська А. П'ятнадцять років дошкільного виховання на Україні / А. Гендрихівська // За комуністичне виховання дошкільників. – 1932. – № 10. – С. 12–23.

8. Дорошенко О. Сучасний дитячий садок / О. Дорошенко // Путь просвещения. – 1925. – № 8. – С. 41–51.

9. Дорошенко О. До питання про підготовку дошкільних робітників / О. Дорошенко // Шлях освіти. – 1926. – № 3. – С. 9–14.

10. Єськова Т. Л. Виховання працелюбності дітей дошкільного віку на заняттях з ручної праці (1917–1941 рр.) / Т. Л. Єськова. – Х.: Вид-во «Діса плюс», 2015. – 266 с.

11. Золотоверх В. В. Нариси з історії спеціальної дошкільної педагогіки: монографія / В. В. Золотоверх. – К.: Наук. світ, 2004. – 196 с.

12. Квасецька Я. А. Професійна підготовка вихователів дошкільних установ у педагогічних навчальних закладах на західноукраїнських землях (остання третина ХІХ – перша половина ХХ століття): 13.00.04 – теорія і методика проф. освіти: автореф. на здоб. наук. ступеня кан. пед. наук. / Я. А. Квасецька; Нац. Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ: [б. в.], 2016. – 20 с.

REFERENSES

1. Apryelyeva, I. V. (2016). *Realizatsiya pryntsypu dostupnosti do suspil'noho doshkil'noho vykhovannya v Ukrayini (20–30-ti roky KhKh stolittya).* [The implementation of the principle of access to public preschool education in Ukraine (20–30-ies of XX century)]. Drohobych: Drohobyts'kyy derzh. ped. un-t im. I. Franka.

2. Bondar. O. V. (2005). *Stanovlennya i rozvytok systemy doshkil'noho vykhovannya v USRR (1919–1933 rr.).* [The formation and development of system of preschool education in the USSR (1919–1933.)]. Kyiv.

3. Bondar. A.T. (1966). *Z istoriyi rozvytku doshkil'noho vykhovannya na Ukrayini (1917–1941 rr.).* [From. the history of the development of preschool education in Ukraine (1917–1941)]. Kyiv.

4. Venhlovs'ka, O. A. (2013). *Rozvytok doshkil'noyi osvity na Kyyivshchyni (druha polovyna KhKh – pochatok KhKhI stolittya).* [The development of preschool education in Kyiv region (the second half of XX –beginning of XXI century)]. Kyiv.

5. Vasyl'yeva, S. A. (2017). *Tendentsiyi rozvytku systemy doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv riznykh typiv v Ukrayini (druha pol.. KhKh – poch. KhKhI st.).* [Tendencies of development of preschool educational institutions of different types in Ukraine (the second half.. XX – early XXI centuries)]. Mykolayiv.

6. Harashchenko, L.V. (2014). *Rozvytok ideyi zdorov"yazberezhennya u fizychnomu vykhovanni ditey v doshkil'nykh zakladakh Ukrayiny*. [The development of the idea of health in physical education of children in pre-school institutions of Ukraine (second half of XX – beginning of XXI century)]. Kyiv.

7. Hendrykhivs'ka, A. (1932). *P"yatnadtsyat' rokiv doshkil'noho vykhovannya na Ukrayini.* [Fifteen years of pre-school education in Ukraine[. Kyiv.

8. Doroshenko. O. (1925). *Suchasnyy dytyachyy sadok.* [Modern kindergarten]. Kyiv.

9. Doroshenko. O. (1926). *Do pytannya pro pidhotovku doshkil'nykh robitnykiv*. [the question of training of preschool workers]. Kyiv.

10. Yes'kova, T. L. (2015). *Vykhovannya pratselyubnosti ditey doshkil'noho viku na zanyattyakh z ruchnoyi pratsi (1917–1941 rr.).* [Education of diligence in children of preschool age in the classroom manual labor (1917–1941)]. Kh.: Vyd-vo «Disa plyus.

11. Zolotoverkh, V. V. (2004). *Narysy z istoriyi spetsial'noyi doshkil'noyi pedahohiky: monohrafiya.* [Essays on the history of special pre-school pedagogy]. Kyiv.

12. Kvasets'ka, Ya.A. (2016). *Profesiyna pidhotovka vykhovateliv doshkil'nykh ustanov u pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh na zakhidnoukrayins'kykh zemlyakh (ostannya tretyna XIX – persha polovyna XX stolittya).* [Training preschool teachers in pedagogical educational establishments in Western Ukraine (the last third of the XIX – first half XX century)]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДОБРОВОЛЬСЬКА Лідія Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

***Наукові інтереси*:** розвиток дошкільної освіти Півдня України.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DOBROVOL'SKAYA Lidiya Viktorovna – postgraduate student of the Department of pedagogy, education management and innovative activities QUUS «Kherson Academy of continuing education» of Kherson regional Council.

Circle of research interests: development of preschool education in the South of Ukraine.

Дата надходження рукопису 22. 04. 2017 р.

УДК 378.147

ЖДАНЮК Анна Василівна –
аспірант
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)
email: sv.nakhod@gmail.com

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО ЗАПОБІГАННЯ КОНФЛІКТАМ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Останні події розвитку української державності характеризуються загостренням конфліктогенності політичного та соціального життя. У таких умовах конфліктологічна проблематика набуває вагомого значення в усіх галузях професійної підготовки, особливо в юридичній освіті. Закінчуючи вищий навчальний заклад,

© Жданюк А. В., 2017

молодий фахівець потрапляє у професійне середовище, в умовах якого він повинен вміти керувати різного роду суперечками та конфліктними ситуаціями, що передбачає не тільки вирішення, але і розробку відповідних заходів, тактик та стратегій їхнього запобігання. Готовність до такого виду діяльності, сформована під час навчання у вищому навчальному закладі, забезпечитиме успішність виконання поставлених завдань та сприятиме підвищенню професійної майстерності правознавця. Упевнені, що формування готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності, неможливе без визначення її структури.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Як багатовимірне та багатокомпонентне явище, готовність майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності має складну структуру. Вивчення наукових праць з приводу виокремлення структурних компонентів готовності майбутніх фахівців до попередження конфліктів показало, що дослідники визначають різний їх склад: Є. Варлакова виділяє мотиваційний, когнітивний, операційний, комунікативний, емоційний компоненти [2, с. 125], В. Лазарєва мотиваційно-вольовий, оцінно-орієнтаційний, операційний [3, с. 16], К. Розум мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, поведінковий та рефлексивний [6, с. 164], О. Степаненко мотиваційно-ціннісний, особистісний, когнітивний, операційний, рефлексивний [8, с. 59], І. Холковська мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний [9, с. 205]. На думку Л. Семенець, формування готовності починається з мотиваційної сфери – постановки мети на основі потреб та цілей або усвідомлення людиною окресленого перед нею завдання. Наступним є розробка плану, моделей, схем подальшої дії. Потім людина приступає до втілення готовності: застосовує певні засоби та прийоми діяльності, порівнює хід роботи, що виконується, та проміжні отримані результати з окресленою метою, вносить корективи [7, с. 72]. Цікавою вважаємо формулу С. Акімова, яка відображає три аспекти готовності: мотиваційний або особистісний, інформаційний та діяльнісний, а саме «готовність = бажання + знання + + вміння» або «готовий = хочу + знаю + вмію» [1, с. 78]. Враховуючи погляди науковців, представимо власний погляд на структуру готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності.

Мета статті – теоретичне обґрунтування структури готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все зазначимо, що результат діяльності фахівця з запобігання конфліктам можна оцінити за допомогою таких характеристик як інтенсивність, продуктивність та ефективність, що пов'язані між собою причинно-наслідковим зв'язком. Висока інтенсивність є необхідною передумовою її продуктивності, що впливає на загальний показник ефективності. Інтенсивність запобігання правовим конфліктам полягає в його напруженому, посиленому характері та показує яку кількість та які за складністю запобіжні дії здійснювались в одиницю часу. Продуктивність характеризується кількістю потенційно корисного результату, отриманого за одиницю часу кількість нормативно-правових актів суб'єкта, проекспертизованих на предмет відповідності діючому законодавству України, кількість проінформованих суб'єктів, досягнуті домовленості на перемовинах, тощо. Ефективність – показник, що дозволяє співвідносити користь від результату запобіжної діяльності та затрати щодо його отримання.

Отже, у нашому баченні готовність до запобігання конфліктам у професійній діяльності юристів формується на основі засвоєння загальних і професійних знань, отримання умінь і навичок, удосконалення професійно важливих якостей особистості, що визначає інтенсивність, продуктивність та ефективність майбутньої превентивної діяльності юриста.

Ураховуючи вищезазначені наробки науковців, представимо готовність до запобігання конфліктам як інтегральну характеристику, що складається із мотиваційно-ціннісного, змістово-теоретичного, процесуально-практичного, особистісного компонентів. З метою оцінки рівнів готовності до запобігання конфліктам за кожним із компонентів нами розроблено відповідні критерії, які є об'єктивними, враховують основні сутнісні ознаки досліджуваного явища, відображають динаміку вимірюваної якості у просторі й часі та розкриваються через низку показників, за силою прояву яких можна стверджувати про рівень сформованості конкретного критерію.

Ми переконані, що без наявності у фахівця позитивної мотивації до здійснення запобіжної діяльності неможливе її

виконання, адже саме мотиви впливають на діяльність і поведінку особистості. Крім того, відчуття підвищеної відповідальності за наслідки своїх дій – невід'ємний атрибут професійної готовності майбутніх юристів. Пріоритети у їх превентивній діяльності повинні гармонізуватися із пріоритетом совісті, моралі, свідомості, а вся професійно-зорієнтована діяльність підкорятися існуючим у суспільстві нормам. Тому першим компонентом нами виділено мотиваційно-ціннісний, що передбачає ціннісне, позитивне ставлення до превентивної діяльності у сфері юриспруденції; сформованість сукупності цілей і мотивів відповідно завданням запобіжної юридичної діяльності; прагнення до оптимальної поведінки в умовах конфліктної ситуації; спрямованість на пошук можливостей усуннення протиріч та суперечок; уміння критично оцінювати свої особистісні, професійні якості та результати превентивної діяльності; спрямованість до максимально можливої бесконфліктності професійно-значущих дій з одночасною потребою у кар'єрному зростанні.

Вивчення поглядів науковців дозволив нам виокремити складові мотиваційного критерію готовності майбутнього юриста до запобігання конфліктам у професійній діяльності. На нашу думку, змістову сторону спрямованості фахівця, що складає основу його життєвої концепції, „філософії життя", ставлення до довколишнього світу, інших людей, самого себе визначає ціннісна складова. Саме у ціннісних орієнтаціях юриста повинні бути закладені ідеї гуманізму, взаємодії на принципах безконфліктності, діалогічності, розуміння й поваги іншої культури й людей, дотримання етичних норм та норм права, конструктивного ставлення до професійних конфліктів, на основі яких фахівець оцінює характер суперечки та будує свою поведінку в конкретній ситуації, метою якої є запобігання конфлікту.

Особливого значення надаємо пізнавальній складовій мотиваційного критерію, що передбачає формування стійкого інтересу до конфліктологічної підготовки, основою якого виступає потреба у володінні конфліктологічними знаннями, уміннями й способами передбачення та запобігання конфліктам.

Крім того, звертаємо увагу на необхідність формування професійних мотивів, які зорієнтовують особистість на творчу фахову діяльність; бажання досягнути успіху в професійній діяльності, зокрема у частині прогнозування виникнення конфліктних ситуацій, посередництва у розв'язанні конфліктів клієнтів; прагнення орієнтувати клієнта на конструктивну співпрацю.

Важливу роль у мотиваційному критерії відіграє особистісна складова, до якої належать мотиви особистісної зацікавленості, які визначають прагнення стати визнаним фахівцем у галузі запобігання конфліктам у професійній діяльності, спрямованість на використання психолого-конфліктологічних знань з метою запобігання деструктивним конфліктам у власному та професійному житті, пізнанні та розвитку своїх особистісних якостей, що сприяють передбаченню можливості виникнення суперечок та конфліктних ситуацій. З огляду на вищевказане показниками мотиваційного критерію обрано: потреба особистості у безконфліктній взаємодії; спрямованість на конфліктологічний аспект професійної підготовки; співвідношення компонентів мотиваційного комплексу особистості, що спонукає студентів до виконання професійно-превентивної діяльності.

Обґрунтовуючи доцільність змістово-теоретичного компоненту, провідною для нас була думка К. Маркарової [4, с. 38], яка наголошує, що юридична діяльність не може бути успішною без наявності у професіонала високого рівня знань як загально-професійної, так і спеціальної підготовки, що дозволяє змінювати конфліктогенну ситуацію, наповнюючи її конструктивними формами роботи, спрямованими на запобігання та вирішення юридичних конфліктів.

На наш погляд, здійснення етапів запобіжної діяльності потребує засвоєння юристом певного кола узагальнених конфліктологічних знань. Передусім, це стосується основних теоретичних понять юридичної конфліктології, її предмету, завдань, методів дослідження, що дає уявлення про місце конфліктології в системі гуманітарних і суспільних наук.

Значне місце в системі конфліктологічних знань посідають уявлення про сутність правового конфлікту, його структуру, особливості, типи, функції, причини, механізми виникнення, динаміку протікання; закономірності та теорії правового конфлікту; конфліктогенні фактори, можливості їх усунення або ослаблення; засоби, форми, методи їх попередження та подолання.

Ураховуємо погляди Н. Новікової, яка вважає, що передумовою успішної діяльності щодо попередження конфлікту є знання фахівцем «загальної теорії управління та

глибокий аналіз конкретної конфліктної ситуації, кожна з якої унікальна» [5, с. 80].

На нашу думку, важливу роль у запобіжній діяльності відіграють знання основ прогнозування конфліктів: сутність та види прогнозування, структура та функції прогностичної діяльності особистості; зміст та склад прогностичних умінь майбутніх фахівців; прогнозні розробки та результати емпіричних досліджень; призначення прогнозування у професійній діяльності юриста; функції, принципи, методи, алгоритми прогнозування; умови ефективності складання прогнозу.

Вагомого значення в структурі гносеологічного критерію мають знання процедури, особливостей, принципів, форм, методів стратегічного планування; аналізу альтернатив та вибору стратегій; технік і технологій управління правовими конфліктами.

Крім того, для ефективного виконання запобіжної діяльності майбутні юристи мають знати комунікативні стратегії і тактики конфліктного протиборства; норми, цінності, навички, мотиви, зразки поведінки, прийняті у професійному співтоваристві; різні форми спілкування та їх значення; роль конфліктогенів спілкування; психологічні характеристики конфліктних особистостей; особливості поведінки, спілкування учасників конфлікту, їх психічних станів; соціально-психологічні методи, орієнтовані на коригування думок, почуттів і настроїв людей.

Таким чином, гносеологічний критерій виявляється на рівні теоретико-методологічної професійної підготовки майбутнього юриста та характеризується обсягом професійно зорієнтованих знань у галузі правової конфліктології, стилем мислення студента й у цілому є орієнтовною основою майбутньої превентивної діяльності у сфері юриспруденції. Даний критерій визначається показниками повноти та міцності засвоєння конфліктологічних знань; ступенем оволодіння понятійним апаратом щодо питань прогнозування; знаннями стратегій й технологій профілактики конфліктів у професійній діяльності юриста, основ роботи медіатора як посередника у попередженні й розв'язанні конфліктів.

Щодо операційного критерію, його основу становить сукупність умінь фахівця, необхідних для запобігання конфліктам у професійній діяльності.

Ураховуючи погляди науковців та власні розробки, розглядаємо уміння запобігання конфліктам як засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, виражений в його спроможності прогнозувати правові конфлікти, управляти процесом профілактики з метою їх запобігання, забезпечений сукупністю набутих знань у контексті професійно-превентивної діяльності юриста.

Діагностично-прогностична група умінь запобігання конфліктам спрямована на розкриття суті явищ, що характеризують внутрішній стан об'єктів шляхом багатостороннього їх обстеження із застосуванням спеціальних засобів і методів та обґрунтування припущення про виникнення й розвиток конфліктної ситуації. Група конструктивно-проективних умінь пов'язана з практичними діями та прийомами, які використовуються для генерації та коригування концепцій і способів сприйняття, спрямованих на розробку проектів (планів) запобіжної діяльності і складається з такої послідовності: цілепокладання, висування гіпотез, визначення сукупності альтернативних рішень та вибір оптимального, складання плану запобіжної діяльності, реалізація плану запобіжних заходів, контроль та коригування. Група інтерактивних умінь спрямована на координування, організацію та регулювання взаємодії учасників правового конфлікту, забезпечення діалогічного характеру їх взаємовідносин, досягнення взаєморозуміння, реалізацію конструктивних тенденцій запобігання конфліктним ситуаціям.

Показниками сформованості кожної групи умінь запобігання конфліктам було обрано: рівень володіння уміннями (діагностично-прогностичними, конструктивно-проективними, інтерактивними) та рівень їх застосування у різновидах навчальної, професійно спрямованої запобіжної діяльності.

Ураховуючи, що превентивна діяльність неможлива без наявності у юристів особливої чутливості до змін, що відбуваються у процесі оволодіння уміннями запобігання конфліктам, критичного ставлення до себе та власної діяльності, вважаємо необхідним обґрунтувати особистісний компонент готовності, який відображає сформованість особистісних характеристик майбутнього юриста, важливих для запобігання конфліктам у професійній діяльності. На нашу думку, найважливішим у даному аспекті складником постає емоційний інтелект, який ми трактуємо як здатність особистості до інтелектуальних операцій з емоціями: ідентифікації, розуміння емоцій і управління ними.

З огляду на те, що діяльність юриста, в тому числі превентивна, має стресовий характер, особливої значущості набуває тип

реагування фахівця у конфліктних ситуаціях, що розглядається нами як сукупність вербальних та невербальних емоційних реакцій людини, які виявляються у конфлікті та визначають певний спосіб поведінки (копінг-стратегія).

Аналізуючи особистісний критерій сформованості готовності до запобігання конфліктам, вважаємо за необхідне акцентувати увагу, що для здійснення превентивної діяльності юрист має володіти рефлексивністю, адже запобіжна юридична діяльність за своєю природою є рефлексивною і включає: рефлексію виконавчої діяльності (реальні вказівки, пропозиції, поради, спонукання до дії); визначення стратегії дії (вибір програми запобіжних заходів з урахуванням ситуації, що склалася і стану готовності до її вирішення); аналіз і власну оцінку обраної стратегії і реалізованої на її основі програми, співвіднесення її з поставленими цілями і завданнями. Рефлексивне управління складає основу самовдосконалення юридичної діяльності, професійних умінь юриста, у тому числі й умінь запобігання конфліктам.

Беручи до уваги викладене вище, особистісний критерій готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам представлено такими показниками: рівень емоційного інтелекту, типом реагування у конфліктній ситуації, індивідуальною рефлексивністю.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, проведений структурно-критеріальний аналіз готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності, дозволив чіткіше уявити сутність досліджуваного явища, конкретизувати та обґрунтувати його зміст. Упевнені, що лише у сукупній взаємозалежності сформовані зазначені компоненти можуть забезпечити високий рівень готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності, що є необхідною умовою підвищення їх професійної майстерності. Вважаємо, що правильна організація навчального процесу та надання умов оволодіння всіма аспектами структури компонентів визначить головні напрямки конфліктологічної підготовки правознавців у ВНЗ.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1.Акимов С. С. Готовность бакалавров технологического образования к научно-исследовательской деятельности / С. С. Акимов // Информационные технологии в образовании : VIII открытая научно-практическая конференция студентов и аспирантов. – М.: Изд-во СПбГУИТМО, 2005. – 85 с.

2.Варлакова Є. О. Формування готовності майбутніх практичних психологів до розв'язання міжособистісних конфліктів. автореф. дис. … канд. психол. наук / Є. О. Варлакова. – Київ, 2011. – 21 с.

3.Лазарєва В. В. Формування готовності майбутніх дільничних інспекторів МВС до розв'язання конфліктних ситуацій у процесі фахової підготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук / Вікторія Віталіївна Лазарєва. – Тернопіль: Терноп. нац. пед. ун–т імені Володимира Гнатюка, 2013. – 20 с.

4.Маркарова К. Э. Формирование конфликтологической компетентности будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. … канд. пед. наук / Кристина Эдуардовна Маркарова; Сев.-Кавк. гос. техн. ун-т. – Ставрополь, 2009. – 25 с.

5.Новікова Н. Управління конфліктами в організації: підходи до вирішення та профілактики / Н. Новікова // Галицький економічний вісник. – 2013. – №2 (41). – С. 79–83.

6.Розум К. В. Компонентна структура готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями / К. В. Розум // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 7 (33). – С. 163– 170.

7.Семенець Л. М. Діяльнісна модель формування професійної готовності майбутніх учителів / Л. М. Семенець // Вісник Житомирського державного університету. 2015. № 4 (82). – С. 68–71.

8.Степаненко О. Формування готовності викладачів вищої школи до попередження і розв'язання професійних конфліктів / О. Степаненко // Порівняльно-педагогічні студії. № 2 (12). 2012. – С. 56– 61.

9.Холковська І. Принцип управління-самоуправління у формуванні готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів / І. Холковська // Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013. – № 8 (ч. 2). – С. 201–206.

REFERENCES

1.Akymov, S. S. (2005). *Gotovnost' bakalavrov texnolohycheskogo obrazovaniya k nauchno-isledovatelskoj deyatel'nosti*. [Readiness of bachelors of technological education for research activities]. Moscow.

2.Varlakov, Ye. O. (2011). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv do rozv'iazannia mizhosobystisnykh konfliktiv.* [Formation of future psychologists to resolve interpersonal conflicts]. Kyiv.

3.Lazarieva, V. V. (2005). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh dilnychnykh inspektoriv MVS do rozv'iazannia konfliktnykh sytuatsii u protsesi fakhovoi pidhotovky.* [Formation of future district inspectors of MIA to the conflict unleashed in the professional training]. Ternopol.

4.Markarova, K. E. (2009). *Formirovanie konfliktologicheskoy kompetentnosti budushchikh*

yuristov v protsesse professionalnoy podgotovki v vuze. [The formation of conflictological competence of future lawyers during the professional studying in high school]. Stavropol.

5.Novikova, N. (2013). *Upravlinnia konfliktamy v orhanizatsii: pidkhody do vyrishennia ta profilaktyky.* [Conflict management in organization: approaches to solving and prevention]. Lviv.

6.Rozum, K. V. (2013). *Komponentna struktura hotovnosti maibutnikh uchyteliv humanitarnoho profiliu do zapobihannia y rozv'iazannia konfliktiv u navchalno-vykhovnii roboti z uchniamy.* [Component structure of readiness of future humanity teachers to prevent and solve conflicts in pupil's education and upbringing]. Kyiv.

7.Semenets, L. M. (2015). *Diialnisna model formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnikh uchyteliv.* [The Pragmatist Model of Prospective Teachers' Professional Readiness]. Zhytomyr

8.Stepanenko, O. (2012). *Formuvannia hotovnosti vykladachiv vyshchoi shkoly do poperedzhennia i rozv'iazannia profesiinykh konfliktiv*. [Preparing the university educational staff for preventing and solving professional conflicts]. Kyiv.

9.Kholkovska, I. (2103). *Pryntsyp upravlinnia-samoupravlinnia u formuvanni hotovnosti maibutnikh uchyteliv do poperedzhennia i rozv'iazannia konfliktiv*. [The principle of self-governance in the formation of future teachers to prevent and resolve conflicts[electronic resource]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЖДАНЮК Анна Василівна – аспірант Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро).

Наукові інтереси: методика викладання правознавчих дисциплін студентам юридичного профілю; адаптація правознавця до умов майбутньої професії.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ZHDANYUK Anna Vasylivna – Postgraduate of the Alfred Nobel University (Dnipro)

Circle of scientific interests: the methods of the teaching the lawyer's studies for the juridical profile students; the adaptation of the lawyer to the conditions of the future profession.

Дата надходження рукопису 16. 04. 2017 р.

УДК 378:[658,612:001]

ЗОЛОТОВСЬКА Вікторія Сергіївна –
аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти
Комунального вищого навчального закладу
«Херсонська академія неперервної освіти»
e-mail: nikolmax@mail.ru

КОМУНІКАТИВНА ПІДГОТОВКА КУРСАНТІВ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Зміни, що останнім часом відбуваються в системі освіти України, детерміновані економічними, технологічними та інформаційними трансформаціями в суспільстві. З огляду на те, що морська галузь є одним із потужних ресурсів розвитку української держави і суспільства, особливого стратегічного значення набуває забезпечення якісної вітчизняної морської освіти. І хоч її модернізація полягає, передусім, у випереджувальному характері розвитку системи, великого значення набуває вивчення і врахування історичного досвіду становлення і розбудови освіти моряків. Отже, дослідження історичного аспекту проблеми розвитку вищої морської освіти в Україні є нині досить актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом українську педагогічну науку збагатила велика кількість аналітичних публікацій, ґрунтовних праць, наукових досліджень, присвячених розгляду окреслених вище питань. Зокрема, історія розвитку морської галузі представлена розробленнями В. Кузіна, О. Тимофєєвої, О. Чорного та ін. Проблеми якісної професійної підготовки моряків висвітлено в працях Л. Герганова, М. Кулакової, А. Молоканової та ін. Питання формування професійно значущих якостей майбутніх матросів і суднових офіцерів у процесі вивчення різних навчальних дисциплін досліджували М. Бабишена, І. Сокол, Л. Ступіна В. Чернявська та ін. Специфіку формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв засобами опанування іноземними мовами висвітлювали С. Буценко, С. Козак, О. Попова, О. Фролова та ін. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив значний інтерес науковців до теоретико-методологічного і практичного аспектів проблеми. Водночас бракує досліджень, у яких би висвітлювався історико-педагогічний аспект проблеми розвитку комунікативних умінь курсантів закладів морського профілю, що діяли в різні часи на території України.

Мета статті: здійснити ретроспективний

© Золотовська В. С., 2017

аналіз розвитку морської освіти в Україні та уточнити характер вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах морського профілю на різних його етапах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення морської освіти в Україні О. Тимофєєва пов'язує зі створенням наприкінці XV століття першої козацької флотилії, початком будівництва козацьких суден і човнів. Для підготовки козаків, що мала практичне спрямування, застосовували, передусім, фізичне загартування, вправи на розвиток витривалості та сили духу. Вимоги до такого вояка були чіткі і зрозумілі: висока військова майстерність, витривалість, готовність до змін, до відсічі ворогу на суші й на воді [2]. У ті часи ще не йшлося про організацію цілеспрямованого вивчання ними іноземних мов, однак на необхідному побутовому рівні моряки мали певний (часто мінімальний) лексичний запас для необхідного спілкування з іноземцями, зокрема і стосовно лексики міжособстісного та професійного спрямування.

Другим етапом розвитку вітчизняної морської освіти науковець визначила останню чверть XVIII століття як час створення навчальних закладів для підготовки фахівців морської справи [2]. Адже після знищення Запорозької Січі та її флотилії Російська імперія розпочала розбудову Чорноморського флоту та освоєння нових морських шляхів, що відкривали їй вихід на ринки Європи та Азії. Як зазначав О.Чорний, більшість особового складу нового флоту – Азовської та Дніпровської флотилій – становили Чорноморські та колишні запорізькі козаки [5].

Значною подією в розвитку вітчизняної морської освіти стало відкриття 1783 року в Херсоні першого навчального закладу морського профілю на Півдні України. До 1786 року він мав назву – морський кадетський корпус, а згодом його було перейменовано у морське артилерійське училище [4].

За результатами історико-наукового пошуку О. Чорного також стало відомо, що 1798 року в Миколаєві було створено два нових училища – штурманське та корабельної архітектури. Крім того, 1797 року було укладено Статут військового флоту, де було затверджено принципи комплектування командного складу морських сил на Чорному морі (старшого і молодшого). У цьому документі було визначено умови набору й навчання слухачів в училищах; вказано, яким чином мало бути організовано роботу в школах для орієнтації учнів на опанування професією та виховання в майбутньому вірних російському самодержавству офіцерів і матросів [5]. Тобто простежувався комплексний характер організації підготовки майбутніх фахівців, починаючи з передумов профорієнтації в шкільному віці та продовжуючи наданням реальних можливостей населення для отримання професії. Водночас, кількість таких закладів була невеликою і можливості масового залучення до такого навчання дещо обмеженими.

Визнаючи, що діяльність Чорноморських морських навчальних закладів періоду останньої чверті XVIII – початку XX століття залишається малодослідженою у вітчизняній історичній науці, вчений наголошував, що в окреслений період на території України діяло понад 20 навчальних закладів, орієнтованих на підготовку моряків для військового та комерційного флоту на Чорному морі. Деякі з них було створено на Півдні України в першій половині XIX століття, коли підготовка судноводіїв мала переважно військовий характер. 1834 року, з огляду на сприятливі умови розташування, у Херсоні було створено перше на українських землях училище торговельного мореплавання (нині Херсонська державна морська академія). У правилах для вступу було окреслено коло вимог до претендентів на навчання в новоствореному закладі. Майбутні курсанти училища повинні були «вміти читати і писати, знати чотири правила арифметики, а також бути міцної статури, без тілесних недоліків і вихована «в страху Божому і доброї моральності» [5, с. 12].

Згодом, окрім підготовки старшого і молодшого командного складу для військового флоту та судноводіїв комерційних суден у військово-морських і торговельно-морехідних навчальних закладах, розпочалася і підготовка матросів. Особливістю періоду, на відміну від попереднього, О. Тимофєєва назвала запровадження чіткої системи комплектування корабельних екіпажів військового та комерційного флоту виключно випускниками морських навчальних закладів [2], що дозволило констатувати вже більш високий рівень розвитку галузі в цілому, та стимулювало подальшу розбудову відповідної системи вітчизняної освіти.

Аналіз програм новоствореного в XIX століття Херсонського училища засвідчив включення у зміст підготовки всіх вказаних категорій курсантів, крім загальноосвітніх та спеціальних предметів, низки іноземних мов, зокрема грецької, турецької, італійської, німецької, французької [2]. Це пояснювалося, передусім, необхідністю як професійного і побутового спілкування на судах, де могло бути зібрано багатонаціональні команди, так і забезпечувало спілкування командного складу і матросів у портах різних країн світу, потрібного для належного виконання безпосередніх

функцій.

Третім періодом розвитку морської освіти, автор періодизації О.Тимофєєва з об'єктивних причин назвала радянським. Відповідно до її висновків, саме за радянських часів суттєво змінилися умови підготовки основного контингенту судноводіїв в училищах, де акцентували на досить широкій фундаменталізації, універсалізації [2]. Це підтверджують і результати пошуку В.Кузіна, який стверджував, що в морському корпусі було організовано підготовку фахівців широкого профілю – вахтових начальників, у морському інженерному училищі – механіків і молодших судноводіїв. Вимоги до рівня їх освіти були досить високими і передбачали наявність глибоких теоретичних знань, сформованість широкого спектру світоглядних уявлень та вироблення необхідних для виконання функцій фахових навичок [1]. Водночас, поділ офіцерів на «командирів» (судноводіїв) і «механіків» («інженерів») закріпився у системі підготовки кадрів для морського флоту саме в цей період. Тепер, здобувши одну спеціальність, офіцер не міг її вже змінити, адже перехід з однієї в іншу вважався практично неможливим.

Отже, особливостями розвитку морської освіти радянського періоду науковці (В. Кузін, В. Нікольський, О. Тимофєєва, О. Чорний) визначали з одного боку такі ознаки як фундаменталізацію освіти, універсалізацію підготовки, забезпечення поетапної професіоналізації, з іншого неоднозначних ознак – виникнення вузької спеціалізації, ідеологічних нашарувань у змісті морської освіти, коли обов'язковим, і навіть пріоритетним елементом загальноосвітньої підготовки працівників флоту стала марксистсько-ленінська філософія й історія КПРС [1].

Натомість, визнаючи важливу роль вивчення іноземних мов майбутніми моряками, учені зазначають про слабкість організації їх гуманітарної підготовки у зазначений період [1; 2; 5]. Володіння рідною та іноземними мовами професійній готовності мало надавати можливість фахівцю морського профілю не тільки швидко й ефективно опановувати правилами використання новою складною технікою. Передусім це допомагало судноводіям і матросам ефективно налагоджувати роботу екіпажів, забезпечуючи можливості взаєморозуміння, співпраці та взаємодії між його членами. Проте саме цей складник змісту підготовки в указаний період було розроблено й реалізовано не достатньо ефективно.

Зазначене підтверджують висновки тогочасних і сучасних вітчизняних науковців [1; 2; 5]. Вони стверджують, що в радянські часи фахова підготовка моряків передбачала початкову освіту широкого профілю з подальшою спеціалізацією й перепідготовкою на місці служби. Перевага надавалась ідеологічному та технічному складникам підготовки, адміністративним методам управління переважали. Натомість налагодження соціально-комунікативної взаємодії як важливого чинника ефективності професійності діяльності судноводіїв та екіпажу не мали пріоритетного характеру.

Водночас аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми, зокрема програм фахової підготовки в закладах морського профілю, засвідчив, що вивчення іноземної мови тривало впродовж усього радянського періоду розвитку вітчизняної морської освіти. Проте цей складник її змісту обмежувався тепер вивченням англійської мови. Загалом, мовна картина світу моряка являла собою сукупність різнорівневих уявлень про російську (як мову міжнаціонального спілкування), англійську (як універсальну для вживання в різних країнах світу), рідну (материнську).

Сучасний або четвертий етап розвитку морської освіти, згідно з висновками О. Тимофєєвої, охоплює період від початку 90-х років XX століття і до теперішнього часу. Його особливість учена вбачає в тому, що помітною стала увага до гуманітарних знань, до формування соціально-комунікативної компетентності як важливого складника професійної готовності фахівців галузі. Науковець пояснює це зміщення пріоритетів у професійній підготовці майбутніх працівників флоту переходом від командно-адміністративної системи управління виробничими процесами до пошуку ресурсів для забезпечення уміння ефективного управління людськими ресурсами. Першочергового значення набувають нині не тільки питання менеджменту організацій, а і збагачення всього потенціалу людських ресурсів (інтелектуального, морального та психофізичного). Ефективність спільної діяльності, залежить від узгодженої взаємодії всіх учасників процесу, їх здатності до згуртованості, співпраці та загальних міжособистісних взаємин задля досягнення цілей [2]. Тому вивчення іноземних мов набуває для фахівців морських спеціальностей особливого, нового значення.

Більшість сучасних дослідників указаної проблематики (С. Волошинов, А. Леонтьєв, В. Торський, В. Топалов, В. Чернявський) мають спільні думки щодо важливості уваги до сформованості у моряків соціально-комунікативної компетентності як одного з головних компонентів професійної готовності судноводія та матроса. Сформована у них

система комунікацій вимагає наявності соціально-комунікативних якостей та умінь. До таких умінь відносять і володіння курсантами ВНЗ морського профілю іноземними мовами. Воно містить значний потенціал для забезпечення успішної професійної, міжособистісної, рольової взаємодії фахівців у професійному середовищі, формування уміння конструктивного спілкування.

Саме тому в освітній системі особливого значення набувають різні аспекти взаємозв'язку суб'єктів освіти, зокрема стосовно гуманістичної та комунікативної природи навчання. Центральним принципом побудови освітнього процесу на сучасному етапі з огляду на західну філософію освіти (М. Бубер, Ф. Розенцвейг та ін.), стає діалогічний напрям, що «абсолютизує роль діалогу в міжлюдських стосунках» [3, с. 16]. Тепер знання набуває дискурсивного характеру, що трактується як знання-роздум, знання-бесіда, «розмова» альтернатив. Це дає можливість більш глибоко осмислити і оцінити контент соціокультурного середовища, засвоювати необхідні комунікативні практики [3]. З огляду ж на глобалізацію сучасного життя, прагнення до оптимізації всіх його процесів, в організації морської освіти України утвердилася ситуація, коли в планах і програмах фахової підготовки надано можливості до вивчення саме англійської мови серед іноземних. Адже в умовах інтернаціоналізації сучасного суспільства її визнано універсальною.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, стислий ретроспективний аналіз розвитку вітчизняної морської освіти дає підстави зробити висновок, що майже на всіх його етапах приділялася увага вивченню іноземних мов майбутніми моряками. Комунікативна підготовка здійснювалася по-різному: від ситуативного та фрагментарного характеру оволодіння певними мовами на першому етапі періодизації до цілеспрямованого та обов'язкового вивчення однієї або кількох іноземних мов у спеціальних навчальних закладах морського профілю.

Нині в Україні маємо констатувати посилену увагу до проблеми формування соціально-комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців морських спеціальностей, які за специфікою своєї діяльності спілкуватимуться з представниками різних національностей, культур. Відтак закономірним стає посилення уваги до забезпечення відповідної їх професійної підготовки на соціокультурних засадах, до переосмислення, розроблення й оновлення змісту гуманітарної складової, до сформованості полікультурних уявлень, що визначають характер відносин між людьми та світом. Необхідне для цього подолання стереотипів поведінки, «лінійного» образу мислення можливе через ознайомлення з різними моделями взаємодії, способами трансляції соціокультурного досвіду, стилями соціально-політичної діяльності та ін. Знання іноземних мов допоможе забезпечити інтенсифікацію та оптимізацію цих процесів. Відтак ці питання потребують подальшого розгляду.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1.Кузин В. П. Военно-Морской Флот СССР 1945–1991 / В. П. Кузин, В. И. Никольский. – СПб: Историческое Морское Общество, 1996. – 653 с.

2.Тимофєєва О. Я. Історія морської освіти в Україні та сучасні наукові підходи до формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судоводіїів [Електронний ресурс] / Оксана Яківна Тимофєєва. – Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка: електрон. наук. фах. вид. – Хмельницький, 2015. – Вип. 5. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j–pdf/Vnadped_2015_4_11.pdf

3.Філософські абриси сучасної освіти: монографія / авт. кол.: І. Предборська, Г. Вишинська, В. Гайденко, Г. Гамрецька та ін.; за заг. ред. І. Предборської. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.

4.Ходаковский А., Фомин А. Старейшее в Украине // Морской флот. – 2004. – № 5. – С. 38–41.

5.Чорний О. В. Підготовка спеціалістів для морського флоту в Україні в останній чверті XVIII – на початку XX ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.01 «Історія України» / О. В. Чорний; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 16 с.

REFERENCES

1.Kuzy`n, V. P. (1996). *Voenno-Morskoj Flot SSSR 1945–1991*. [Military-Maritime fleet of the USSR 1945–1991]. SPb.

2.Tymofyeyeva, O.Ya. (2015). *Istoriya mors`koyi osvity` v Ukrayini ta suchasni naukovi pidxody` do formuvannya social`no-komunikaty`vnoyi kompetentnosti majbutnix sudovodiyiiv [Elektronny`j resurs]*. [History of Maritime education in Ukraine, modern scientific approaches to the formation of socio-communicative competence].

3.*Filosofski abrysy` suchasnoyi osvity`: monografiya / avt. kol. I. Predbors`ka, G. Vy`shy`ns`ka, V. Gajdenko, G. Gamrecz`ka ta in.; za zag. red. I. Predbors`koyi.* [Philosophical outlines of modern education: monograph / ed. count I. Predborska, Vyshinskaya, V. Gaidenko, G. Gurecka, etc.; for zag. edited by I. Predborska]. Sumy.

4.Xodakovskyj, A., Fomyn A. (2004). *Starejshee v Ukrayne*. [The oldest in Ukraine]. Kyiv.

5.Chornyj, O. V. (2007). *Pidgotovka specialistiv dlya mors`kogo flotu v Ukrayini v ostannij chverti XVIII – na pochatku XX st.* [Training of specialists for the marine fleet in Ukraine in the last quarter of XVIII – beginning of XX centuries]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЗОЛОТОВСЬКА Вікторія Сергіївна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти».

Наукові інтереси: становлення і розвиток морської освіти в Україні, вивчення іноземних мов у закладах морського профілю.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ZOLOTOVSKY Viktoriya Sergiivna – postgraduate student of the Department of pedagogy and management of education and Communal higher educational establishment «Kherson Academy of continuous education».

Circle of research interests: formation and development of Maritime education in Ukraine, the study of foreign languages in the establishments of the sea profile.

Дата надходження рукопису 17. 09. 2017 р.

УДК: 781.85.954.6

КОРНЮХІНА Анна Валентинівна – аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
e-mail: korn-a@ukr.net

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ РИТМІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ СКРИПАЛІВ ПОЧАТКІВЦІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті підкреслюється, що головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку та самореалізації кожної особистості, здатної навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства.

Серед актуальних проблем сьогодення особливої уваги заслуговує питання зростання ролі художньо-естетичного виховання та розвитку здібностей дітей. Музичному вихованню відводиться особлива роль, адже воно є одним із засобів формування особистості дитини з самого раннього віку, у процесі якого відбувається її становлення як особистості, формування свідомості, здатності до розуміння музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що розвиток почуття ритму є однією з найбільш важливих і складних проблем в педагогіці. В останні роки і десятиліття ця проблема була предметом уваги багатьох зарубіжних та вітчизняних авторів музично-педагогічних праць (Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, М. Монтессорі, К. Г. Мостраса, Б. М. Теплова, Л. А. Баренбойма, Н. А. Ветлугіної, А. Д. Артоболевської, Л. С. Виготського та багатьох інших).

Мета статті – розкрити особливості і специфіку формування та розвитку ритмічної організації в процесі музичного виховання дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування почуття ритму у дитини – одна з найбільш важливих завдань музичної педагогіки та в той же час, як загальновизнано – одна з найбільш складних. Проблемі музичного ритму присвячено безліч робіт музикознавців. Наукові дослідження підкреслюють важливе місце почуття ритму в структурі музикальності та його вплив на розвиток інших музичних здібностей. Найбільш повно це питання розглянуто з точки зору педагогіки і психології, але не можна забувати, що з самого народження людини почуття ритму тісно пов’язане з його тілесними відчуттями.

Б. В. Асафьєв зазначає, що ритм – це те, що дає рух (життя) музиці, ритм легко відчути, але важко усвідомити і визначити.

Основи для майбутнього загальномузичного та предпрофесійно-музичного розвитку дітей закладаються в перші роки навчання. Це особливий період, коли створюється творчий фундамент, на базі якого формується ставлення до музики як до мистецтва.

Здібностей, які не розвиваються, в природі не існує і існувати не може, отже, почуття музичного ритму розвивається. Інше питання, в якій мірі воно може довільно виховуватися, які в даному випадку межі ефективності практичної дієвості відповідного педагогічного втручання.

© Корнюхіна А. В., 2017

Виховання любові до музики, розвиток почуття ритму, ладового слуху та музичного мислення, формування виконавчих умінь та навичок, засвоєння елементів нотної грамоти – все це переплітається один з одним в роботі з початківцями.

Швейцарський педагог Е. Жак-Далькроз, який вивчав проблему ритмічного виховання, підкреслював, що для її ясного розуміння необхідно вивчати і фізіологію. Згідно з його теорією, музичний ритм повинен бути не пояснений та засвоєний, а «тілесно пережитий», запроваджений в русі. Призначення своєї системи Далькроз сформулював так: «Мета ритміки – підвести її послідовників до того, щоб вони могли сказати до кінця своїх занять не стільки «я знаю», скільки «я відчуваю», і перш за все створювати в них непереборне бажання самовиразитися, що можна робити після розвитку їх емоційних здібностей і їх творчої уяви » [2] .

Почуття музичного ритму, як не раз зазначалося психологами, має в своїй основі моторну і емоційну природу. Спеціальними дослідженнями доведено, що ритмічне переживання музики завжди супроводжується тими чи іншими руховими реакціями. Іншими словами, музично-ритмічне переживання людини так чи інакше опосередковується її м'язовим почуттям.

Почуття ритму має рухову природу: його природний безпосередній прояв йде не від розуму, а від рефлекторної м'язової реакції на яскраве музичне враження. Чим яскравіше музичне враження тим сильніші неусвідомлені м'язові скорочення («машинальні» рухи).

За словами А. Артоболевської, ритму не тільки вчать, скільки їм «заражають». Головні помічники у вивченні ритму – слух та музична пам'ять, фізичне відчуття руху. Відомості з області ритму повинні перейти в свідомість дитини нерозривно з почуттям часу, адже «музика – мистецтво, що протікає в часі» [1].

Особливий інтерес представляє наукова робота Б. М. Теплова «Психологія музичних здібностей». На підставі досліджень музичних здібностей дітей, автор робить деякі висновки по класифікації музичних здібностей, уточнює характер музичної діяльності, що дозволяє розвивати природні задатки дитини. Перш за все він показує спів, в процесі якого розвиваються здібності до звуковисотного розрізнення і відтворення. Потім ритмічні рухи, тому що в «ранньому віці музично-ритмічне почуття проявляється в тому, що слухання музики абсолютно безпосередньо супроводжується тими чи іншими руховими реакціями, які більш-менш точно передають ритм музики» [3].

Щоб захопити, «заразити» ритмом, педагогові необхідно застосувати вражаючі музичні образи (програмну ритмічно загострену музику), яскраві наочні посібники (малюнки-ілюстрації), а також словесні аналогії (підтекстовки, приказки, віршики, промовки, лічилки і т.п.). Уміле оперування цими трьома складовими – музика, малюнок, слово – змушує дитину пережити ритм і викликає бажання відтворити його всіма доступними способами: кроками, погойдуваннями, ударами, відстукуваннями. Таким чином основою виховання ритму дітей є рух під таку музику, яка викликає емоційний відгук у дитини та будить її уяву.

Як відомо, людина осягає, усвідомлює зміст музики в різних видах музичної діяльності, починаючи зі слухання її. Але особливо інтенсивно, поглиблено вона проникає в сенс музичної мови в процесі власного виконання, стимулюючого найактивніші, загострені форми музичного переживання. Саме в ході виконавської діяльності перед музикантом розкриваються ті нюанси творчої думки композитора, які в іншій ситуації могли б залишитися і нерозкритими.

Художньо-змістовне виконання музики створює природні передумови для виховання і розвитку музично-ритмічного почуття, що розуміється як здатність активно переживати (відображати в русі) музику і внаслідок цього тонко відчувати емоційну виразність тимчасового ходу музичного руху.

І все ж починати роботу з дітьми слід з виховання «почуття тимчасової упорядкованості», без чого неможливо ні осмислене виконання, ні формування виконавчих навичок.

Велику роль в музично-ритмічному вихованні грає вироблення в дитини відчуття ритмічного стилю музики, розуміння специфічних рис і особливостей цього стилю. Для кожної епохи, історичного періоду характерний певний музичний ритм; будь-яка сильна композиторська індивідуальність своєрідна і неповторна, зокрема, і в тому, що стосується організації звукових концепцій у часі (тобто метроритму). Іншими словами, кожен стиль характеризується своїми особливостями ритміки, зумовленими змістом музики і залежними від характеру відтворюваних вольових процесів, а також від ролі, яку вони відіграють у складному комплексі відображуваних технічних явищ.

З точки зору завдань музичної педагогіки розглянуте питання переломлюється так: чим більше різних

ритмічних стилів пізнано, засвоєно, естетично пережито дитиною, тим більше з'являється підстав говорити про закінченість «енциклопедичності» його музично-ритмічного виховання.

У чому виражається почуття ритму? Ряд авторитетних дослідників, в тому числі і автори найостанніших досліджень в даній області, вказують на три головних структурних елемента, що утворюють почуття ритму – темп, акцент, співвідношення тривалостей у часі. Отже, сприйняття і відтворення темпу, акценту і тимчасових співвідношень тривалостей об'єднуються в первинну музичну здатність.

На шляху до усвідомлення і прояву ритмічного початку у музиканта-скрипаля лежить багато технічних перешкод, і тільки поступове, послідовне подолання ритмічних труднощів дозволить з часом виявити наявність ритму в його виконанні.

Розглянемо два найбільш популярних інструмента розвитку почуття ритму. Перший – це арифметичний рахунок. Потрібно розмежувати дві функції, які він може виконувати:

1) використовувати рахунок, як арифметичну схему, на підставі якої вибудовується виконання. Тут учень бачить своє завдання в тому, щоб виконати звуки на певний рахунок (одна нота на раз, дві ноти на два і т.д.).

Такий рахунок можна назвати арифметичним рахунком і він безсумнівно шкідливий, оскільки привчає будувати музичний рух не на основі почуття ритму, а на основі арифметичного рахунку. Музикант зі слабким почуттям ритму, навчившись грати з арифметичним рахунком, потрапляє в ситуацію, коли він може грати без використання почуття ритму. Це дуже вигідно для педагога оскільки дає швидкі результати (учень починає грати вірно ритмічно), але на жаль сприяє погіршенню почуття ритму.

2) розшифровка нотного запису. Такий арифметичний рахунок використовується і професійними музикантами, оскільки надає велику допомогу, особливо при зчитуванні складних ритмічних малюнків. Але потрібно розуміти, що почуття ритму в данному випадку грає тільки опосередковану роль і повністю активується тільки при виконанні.

Другий спосіб розвитку почуття ритму – це метроном. Але і в роботі з метрономом також є деякі складності. Метроном розподіляє час на рівні проміжки. У музиці дуже часто має місце таке виконання при якому дві восьмі не рівні чверті, чверті не рівні восьмим і т.д. Мікро-прискорення і мікро-уповільнення, а також інші невеликі відхилення від ритму і метра, що стосуються музики, називаються агогікою. Її, зрозуміло, потрібно відрізняти від звичайної неритмічної гри, яка відбувається за найбільш банальних причин (нетреновані пальці «западають» на грифі і т.п.). Розподіл часу метрономом до найменших часток секунди елімінує музичний ритм і такі прийоми як ritenuto, diminuendo і т.д. Тому використовувати метроном потрібно вдумливо, застосовуючи різні способи занять.

Для досягнення позитивного і стійкого результату слід звернутися до найбільш правильного і випробуваного методу, який не втратив свого виховного значення і в наш час – до методу засвоєння початкової елементарної ритмічною дисципліни до початку навчання на скрипці шляхом сольфеджування з обов'язковим вираховуванням тривалості нот та їх угруповань. Потім цей же метод застосовується на досліджуваному матеріалу на скрипці. Засвоєний таким чином ритм допомагає організувати і зібрати воєдино різнорідні завдання, які супроводжують нотний текст та його відтворення.

У початковому навчанні слід уникати зайвих нагромаджень технічних труднощів для учня, щоб дати йому можливість у більшій мірі зосередити свою увагу на особливостях ритму, після чого вже стає можливим розширення меж наступних завдань. Так, елементарний метр і найпростіші варіанти його можуть бути засвоєні спочатку на відкритих струнах, а потім на мелодійному уривку [5].

Вже з перших кроків у початківця-музиканта необхідно виробити відчуття рівномірного руху як великих частин тіла (корпуса, рук), так і рухів кисті і пальців. Ці ігрові прийоми та навички стануть основою більш складних ритмічних уявлень. Рівномірна метрична пульсація стає основою, що є умовою стійкості темпу і ритмічного руху. Важливим питанням подальшого розвитку почуття ритму є формування вміння грати стійко, але в той же час з ритмічної свободою.

Первісний розвиток почуття ритму має йти в безпосередньому зв'язку з формуванням виконавських навичок. Учень повинен придбати якісні навички гри з опорою, навчитися точно ставити та знімати пальці з грифу. Робота над артикуляцією є одним із завдань зміцнення почуття ритму. Кожен тип артикуляції не тільки вимагає відповідного темпу, а й обґрунтовує його. У будь-якому випадку необхідно забезпечувати метричну рівність однаковим штрихом.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Періоду первісного виховання почуття ритму належить дуже істотна роль. Саме в цей період визначаються подальші перспективи навчання музики, виявляється часом вирішальний вплив на всю ритмічну майбутність учня.

Не засвоївши азів ритмічної грамотності, не опанувавши необхідними при цьому вміннями і навичками, дитина - музикант, зрозуміло, не зможе в подальшому рухатися по висхідній лінії. Все це відомо досвідченим педагогам-практикам та найсерйознішим чином оцінює початкову фазу ритмічного виховання.

У ранньому віці музично-ритмічне почуття проявляється в тому, що слухання музики абсолютно безпосередньо супроводжується тими чи іншими руховими реакціями, які більш-менш точно передають ритм музики. Воно лежить в основі всіх тих проявів музикальності, які пов'язані зі сприйняттям і відтворенням тимчасового ходу музичного руху.

Музика і рух такі ж взаємозалежні поняття, як звук і його ритмічна організація. Тимчасовий початок, ритмічний малюнок складають основу звуків, а, отже, і музичного образу.

Протягом не одного десятка років педагоги використовують рух як засіб музичного розвитку. У прогресивних педагогічних системах музичного виховання руху відводилося особливе місце, так як музиканти визнавали за ним можливість не тільки вдосконалювати тіло, а й розвивати духовний світ людини.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Артоболевская А. Д. Первая встреча с музыкой: учеб. пособие / А. Д. Артоболевская. – М. : Советский композитор, 1990. – 103 с.
2. Жак-Далькроз Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз. – М.: Классика XXI, 2006. – 248 с.
3. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М., Л.: АПН РСФСР, 1947. – 355 с.
4. Лучинина О. Винокурова Е. Некоторые секреты развития музыкальных способностей / О. Лучинина, Е. Винокурова. – Астрахань, Проект «LENOLIUS», 2010 . – 68 с.
5. Мострас К. Г. Ритмическая дисциплина скрипача. Методический очерк / К. Г. Мострас. – М., Л.: Государственное музыкальное издательство, 1951. – 307 с.

REFERENCES

1. Artobolevskaya, A. D. (1990). *Pervaya vstrecha s muzyikoy. Uchebnoe posobie*. [The first meeting with music]. Moskow: Sovetskiy kompozitor.
2. Zhak-Dalkroz, E. (2006). *Ritm*. [Rhythm]. Moskow: Klassika XXI.
3. Teplov, B. M. (1947). *Psihologiya muzyikalnyih sposobnostey.* [Psychology of musical abilities]. M. -L.: APN RSFSR.
4. Luchinina. O.. Vinokurova, E. (2010). *Nekotoryie sekretyi razvitiya muzyikalnyih sposobnostey.* [Some secrets to the development of musical abilities]. Astrahan, Proekt «LENOLIUS».
5. Mostras, K. G. (1951). *Ritmicheskaya distsiplina skripacha. Metodicheskiy ocherk.* [Rhythmic discipline of the violinist. Methodical essay]. M., L.: Gosudarstvennoe muzyikalnoe izdatelstvo.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОРНЮХІНА Анна Валентинівна – аспірант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наукові інтереси: методика музичного виховання, формування та розвиток музичних здібностей.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KORNYUKHINA Anna Valentinovna – postgraduate student of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

Circle of research interests: methods of musical education, formation and development of musical abilities.

Дата надходження рукопису 21. 09. 2017 р.

УДК: 372.46. 811

КОСТОЛОВИЧ Тетяна Василівна – аспірант кафедри теорії та методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету
email: tkostolovich@ukr.net

ЗМІСТОВІ І СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Постановка та обгрунтування актуальності проблеми. Важливою умовою модернізації системи вищої педагогічної освіти є розвиток професійної компетентності

© Костолович Т. В., 2017

вчителя. У численних Концепціях освіти, інших нормативних документах говориться про необхідність створення умов для формування й розвитку комунікативної компетентності й творчих здібностей студентів у контексті особистісно зорієнтованих технологій. Цей процес охоплює усі освітні галузі, але, враховуючи функції, які виконує українська мова у сучасному суспільстві, дуже важливим є розвиток спеціальних лінгводидактичних досліджень. Проблема полягає в існуванні суперечностей між соціальним замовленням суспільства на підготовку висококваліфікованих конкурентоспроможних спеціалістів та відсутністю затверджених Держстандартів для вищої школи, невеликою кількістю спеціальних досліджень, термінологічною неузгодженістю, різним потрактуванням основних понять тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій проводився за декількома напрямами: тлумачення сутності поняття «професійна комунікативна компетентність» (далі – ПКК) у психолого-педагогічній та лінгводидактичній літературі (І. Бех, А. Богуш, Ю. Васьков, Н. Волкова, С. Гончаренко, І. Дроздова, М. Заброцький, І. Зимня, Л. Карпова, О. Копусь, Л. Лузан, С. Макаренко, В. Носков, С. Омельчук, В. Пасинок, В. Погрібна, Д. Равен, В. Руденко, Н. Уісімбаєвата інш.); з'ясування його компонентного складу та змістового наповнення (Н. Голуб, І. Гудзик, С. Караман, Л. Мамчур, Л. Мацько, Н. Остапенко, М. Петнилюк, М. Плющ, О. Семеног, В. Сидоренко, Т. Симоненко, І. Хом'як); визначення особливостей окремих видів ППК та умов її формування (В. Бадер, О. Біляєв, В. Борисенко, І. Гавриш, О. Георгіаді, О. Горошкіна, І. Дегтярьова, Т. Донченко, Л. Златів, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, Г. Кузнецова, І. Кухарчук, М. Ляшенко, Л. Овсієнко, В. Пасинок, Н. Сорко, В. Сухопар, І. Черезова, С. Шевчук, Г. Шелехова).

Ознайомлення з працями зазначених учених довело, що термін «професійна комунікативна компетентність» не є механічним поєднанням трьох його компонентів, а є складним, інтегративним за своєю сутністю поняттям, усі складові якого знаходяться у тісному взаємозв'язку. Існує певна неузгодженість навіть у дефініціях: професійна мовленнєва компетенція (В. Борисенко, О. Копусь), мовно-комунікативна професійна компетентність (К. Климова, Т. Симоненко), професійна вправність учителя-словесника (Г. Кузнецова), мовленнєво-методична компетентність вчителя-словесника (С. Омельчук), лінгводидактичні компетентності студентів філологічних спеціальностей (Н. Остапенко), професійно-комунікативна компетентність філологів (В. Руденко), професійна компетенція вчителя української мови та літератури (О. Семеног, В. Сидоренко, Н. Уісімбаєва), комунікативна компетентність українського філолога (І. Хом'як). Ми в своєму дослідженні послуговуємося терміном «професійна комунікативна компетентність», оскільки вважаємо мовну, мовленнєву, лінгводидактичну чи методичну компетентності складовими ПКК.

Під комунікативною компетентністю вчителя розуміється сукупність достатньо сформованих професійних знань, комунікативних та організаторських здібностей, здатності до самоконтролю, імпліцитної культури вербальної та невербальної взаємодії [11].

Досліджуючи питання структури професійної компетентності, потрібно сказати, що вітчизняні та зарубіжні науковці виділяють різну кількість та склад компонентів залежно від того, що вони розуміють під професійною компетентністю та від того, структуру професійної компетентності якого фахівця вони досліджують.

Так, М. Пентилюк вважає, що сучасний учитель-словесник у процесі фахової підготовки має оволодіти низкою компетенцій: *мовна (*обізнаність з мовою: мовними одиницями, їх виражальними можливостями, володіння мовними уміннями й навичками); *мовленнєва (*уміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування), тобто володіння всіма видами мовленнєвої діяльності; *предметна* (стосується вмінь відтворювати в свідомості картину світу – предмети, явища і взаємозв'язок між ними на основі активного володіння загальною лексикою); *прагматична*, що виявляється в здатності до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою свідомого вибору необхідних форм, типів мовлення, врахування ознак функційно-стильових різновидів мовлення; *комунікативна,* що в широкому розумінні передбачає уміння спілкуватися з метою обміну інформацією; *фольклорна і літературна* (сукупність знань про українську літературу і фольклор у їх історичному розвитку і на сучасному етапі, уміння здійснювати філологічну інтерпретацію художнього тексту як складників національної духовної

культури…); *культурознавча*, що реалізується в знаннях матеріальної та духовної культури та уміннях використовувати культурознавчі знання у професійній діяльності; *педагогічна*, яка ґрунтується на знанні теорії і практики навчання і виховання; здійснення науково-педагогічного спілкування у відповідній галузі науки; *методична* (знання методологічних і теоретичних основ навчання мови і літератури, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання, уміння застосовувати знання в педагогічній і громадській діяльності [8]. Наведено доволі ґрунтовний список компетентностей, але, на наш погляд, потрібно було б визначити їхню ієрархію та взаємозв'язок.

На думку О. Семеног, професійна підготовка передбачає сукупність психологічних і моральних якостей особистості, знань, умінь, навичок, оволодіння якими дає їм можливість викладати відповідні предмети в загальноосвітніх закладах різних типів, що зумовлює оновлення методології змісту й технологій підготовки компетентних фахівців цієї спеціальності з урахуванням компетентнісно-орієнтованого та комунікативного підходів [9]. Т. Симоненко зазначає, що основними показниками та критеріями саме професійної комунікативної компетентності студентів-філологів є: а) теоретичні та практичні знання в системі комунікативних дисциплін (комунікативна компетенція); б) організаторські здібності студента; в) комунікативний самоконтроль; г) уміння продуктивно уникати конфліктних ситуацій [11].

Цікавий підхід до визначення складу професійної комунікативної компетентності вчителя української мови і літератури знаходимо в дослідженнях В. В. Сидоренко [10]. Учений вважає, що до інтегративного змісту цього поняття входять як типові для всіх педагогічних спеціальностей компоненти (гуманістична спрямованість навчання й виховання, професійна компетентність, педагогічна техніка, педагогічні здібності тощо), так і специфічні, властиві сфері професійно-педагогічної діяльності вчителя-словесника. Професійно-педагогічна компетентність вчителя містить професійно-діяльнісну, індивідуально-особистісну та мотиваційно-рефлексивну сфери, які становлять комплексне поєднання ґрунтовних, систематичних, поліфункційних знань, професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій, акмеологічних інваріантів тощо [10]. Крім того, до другого спеціального блоку входить мовно-мовленнєва компетентність – бездоганне володіння вчителем-словесником комунікативними атрибутами професійно-педагогічного мовлення з дотриманням усталених норм сучасної української літературної мови в її орфоепічних, лексичних, словотвірних, граматичних, правописних, стилістичних варіантах, а також майстерну вербалізовану передачу суб'єктам комунікації (учням, колегам, батькам) думок, почуттів, емоцій тощо [10, с. 74–75]. Структура і зміст ПКК визначені, але описані дуже схематично, що доводить актуальність подальших наукових розвідок.

Мета статті – на основі аналізу літератури з теми дослідження та власного досвіду визначити й описати змістові та структурні особливості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів, окреслити основні шляхи її набуття.

Виклад основного матеріалу дослідження. У своєму дослідженні ми виходимо з того, що у складі ПКК доцільно виокремлювати комунікативнй і професійний блоки, кожен з яких відповідає за набуття відповідної компетентності. Ми визначаємо *комунікативну компетентність студента-філолога* як його готовність виконувати професійно спрямовану комунікативну діяльність, показник, наскільки успішно майбутній педагог зможе виконувати ті чи інші види діяльності, зокрема, здатність до досягнення ефективних результатів у навчально-виховному процесі, самоосвіті, самовихованні. Складові комунікативної компетентності – це мовна, мовленнєва, соціокультурна та діяльнісна компетентності, формування яких є визначальними для майбутніх філологів тому, що тільки компетентний, знаючий учитель зуміє прищепити учням повагу й любов до української мови.

Нам імпонує позиція О. Семеног, яка зазначає, що формування професійної комунікативної компетентності передбачає глибокі професійні знання і оволодіння понятійно-категоріальним апаратом певної професійної сфери та відповідною системою термінів; вміле професійне використання мовних стилів і жанрів відповідно до місця, часу, обставин, статусно-рольових характеристик партнера (партнерів); знання етикетних мовних формул і вміння ними користуватися у професійному спілкуванні; вміння знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати та використовувати інформацію профільного спрямування; володіння інтерактивним спілкуванням, характерною ознакою якого є необхідність миттєвої

відповідної реакції на повідомлення чи інформацію, що знаходиться в контексті попередніх повідомлень; володіння основами риторичних знань і вмінь; уміння оцінювати комунікативну ситуацію швидко і на високому професійному рівні приймати рішення та планувати комунікативні дії [9].

Комунікативна компетентність є ключовою, надпредметною, оскільки зумовлює якість отримання знань із усіх дисциплін, забезпечує сприймання й продукування висловлювань у подальшому житті. Але у фаховій підготовці філологів вона ґрунтується на предметній КК, що передбачає сформованість умінь і набуття мовленнєвого досвіду у процесі вивчення лінгвістичних дисциплін, куди входять і інформаційно-комунікаційні вміння.

Ми у своєму дослідженні виходимо з того, що мовна освіта в Україні – безперервний процес, а отже професійна комунікативна компетентність – найвищий щабель комунікативної, основи якої закладаються у загальноосвітній школі, тому структура професійної комунікативної компетентності має містити ті ж елементи , що й шкільна. У Держстандарті, програмах і більшості праць методистів зазначено, що у складі комунікативної виокремлюються мовна, мовленнєва, соціокультурна і стратегічна (діяльнісна), які в свою чергу містять субкомпетентності [4]. Так, серед складників мовної компетентності (предметної) виокремлюються наступні субкомпетентності: орфоепічна, акцентуаційна, лексична, фразеологічна, правописна, морфологічна, синтаксична [4]. Дещо інший перелік субкомпетентностей подано в Загальноосвітніх рекомендаціях: лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна, орфоепічна [3].

У своєму дослідженні, присвяченому формуванню професійної комунікативної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення фонетики, орфоепії, вважаємо за доцільне як окремі субкомпетентності лінгвістичної компетентності виокремити: фонетико-орфоепічну,(яка містить як складову акцентуаційну), графічну, орфографічну.

У наукових розвідках, присвячених професійній комунікативній компетентності, до її складу вводять лінгвістичну (мовну), прагматичну (дискурсивну), предметну і технологічну компетенції [11]. Як бачимо, спільним елементом виступає лінгвістична, яка розуміється автором як вільне володіння українською літературною кодифікованою мовою, що базується на потребах особистості реалізовувати комунікативну функцію мови у процесі навчання [11]. Що стосується прагматичної складової професійної комунікативної компетентності, то, на нашу думку, це своєрідний аналог мовленнєвої компетентності, а технологічний елемент професійної комунікативної компетентності можна розглядати як діяльнісну (стратегічну) компетенцію. Ми вважаємо доцільним уведення соціокультуртурної компетенції до складу професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів, оскільки вправне, комунікативно ефективне користування мовою передбачає знання правил мовленнєвого етикету, урахування соціальних умов спілкування, культурного контексту тощо.

Як зазначалося раніше, професійна комунікативна компетентність студента-філолога містить 2 блоки: комунікативний і професійний. Особливістю комунікативного блоку є те, що там представлені компетентності та субкомпетентності (предметні), формування яких відбувається у процесі проведення лекційних, практичних і семінарських занять з сучасної української літературної мови та позааудиторній лінгвістичний роботі (гуртки, проблемні групи), самостійному опануванні цим фаховим предметом.

До другого професійного блоку ми віднесли *термінологічну, технологічну, науково-дослідницьку та ІК* компетентності з відповідними субкомпетентностями. Особливістю цього блоку, на відміну від попереднього, є його міжпредметний характер. Це означає, що зазначені компетентності мають формуватися у процесі вивчення всіх предметів. А на заняттях із лінгвістичних дисциплін, на яких формується *термінологічна к*омпетентність, проводиться робота із засвоєння лінгвістичної термінології, удосконалення вмінь використання її у своєму професійному мовленні, принагідно повторюється термінологічна лексика інших предметів (літературознавча, дидактична, методична, культурологічна тощо). Таким чином, термінологічна компетентність українського філолога забезпечує оволодіння фаховою метамовою і належний рівень мовного іміджу соціальних ролей. Формування відбувається у процесі самостійного опрацювання наукової літератури, виконання індивідуальних завдань, роботі зі словниками і довідковою літературою, зокрема з Інтернет-ресурсами, розв’язання і моделювання проблемно-ситуативних завдань тощо.

Найбільш складним утворенням професійного блоку виступає технологічна компетентність з її риторичною та

методичною субкомпетентностями, що передбачає здатність студентів проводити ефективне професійне спілкування у різних сферах діяльності. Погоджуємося з думкою Н. Голуб щодо позиції цього компонента технологічної компетентності в ієрархічній системі компетентностей. Вчений вважає, що *риторична компетентність* (далі – РК) старшокласників формується у системі предметних компетентностей і розглядається в загальному плані як важливий складник комунікативної, а у переліку професійних компетентностей майбутніх фахівців риторична повинна виділятися як самостійний компонент [1]. Саме тому ми виокремлюємо РК студентів-філологів у межах професійного блоку. До основних характеристик РК належить володіння технікою читання (виразно читати і декламувати поетичні та прозаїчні твори відповідно до орфоепічних та інтонаційних норм, вільно імпровізувати; логічно правильно, виразно висловлювати свої думки [1]. Усі зазначені якості формуються на практичних заняттях з виразного читання (1 або 2 курс залежно від навчальних планах), а удосконалюються у процесі виконання спеціальних вправ та проведення риторичних практикумів, поза аудиторних конкурсних заходів та моделювання різноманітних навчальних і побутових ситуацій.

Методичний (лінгводидактичний) компонент технологічної компетентності передбачає здобуття фахових знань з педагогіки, психології і методик викладання філологічних дисциплін. *Лінгвометодична* компетентність (Н. Остапенко) студента-філолога – це володіння спеціально структурованими наборами знань, умінь і навичок, досвідом оцінного ставлення щодо змісту, структури, форм навчання мови, принципів, методів, прийомів, засобів, а також специфічних особливостей кожного з мовознавчих розділів, уведених до чинної шкільної програми або програми ВНЗ [7]. *Методична* компетентність (М. Пентилюк) – це знання методологічних і теоретичних основ методики навчання мови, літератури; концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання, уміння застосовувати знання мови і літератури в педагогічній і громадській діяльності [8]. Отже, методична субкомпетентність технологічної компетентності студента-філолога забезпечує застосування знань нових технологій навчання у професійній діяльності.

ІК-компетентність майбутніх учителів філологічних дисциплін – це, на думку вчених, складне динамічне цілісне інтегративне утворення особистості, що є її багаторівневою професійно-особистісною характеристикою в галузі інформації, інформаційно-комунікаційних технологій і досвіду їх використання в навчанні філологічних дисциплін. Вона з'являється в результаті інформативної підготовки, спрямованої на ефективне здійснення професійної діяльності й постійний професійний саморозвиток, відбиває реально досягнутий нею рівень підготовки в галузі використання засобів ІКТ і роботи з різними джерелами інформації і яка мотивує до постійного вдосконалення набутих ІКТ-компетенцій, розвиває, регулює і виводить учителя завдяки синтезу предметно-спеціальних знань, умінь, навичок на рівень ІКТ-активного педагога [2]. На нашу думку, саме ІК-компетентність забезпечує упровадження нових технологій у навчання, допомагає у проведенні науково-дослідницької роботи, стимулює урізноманітнення методів діагностики знань і умінь.

Науково-дослідницька компетентність є невід'ємною складовою професійної діяльності. Вона передбачає сформовані вміння і навички самостійної філологічної роботи з навчально-науковим текстом, різними джерелами наукової інформації з лінгвістики, зокрема електронними, пошук інноваційних технологій. Формуванню навичок навчально- та науково-дослідницької діяльності студентів сприяють фахові дисципліни, спецкурси та спецсемінари, позааудиторна самостійна робота, написання кваліфікаційних робіт різного рівня, що стимулює розвиток вміння критично осмислювати наукові праці, вивчати методологічні основи мовознавчої та методичної науки, вільно висловлювати свої думки, використовувати набуті знання та вміння у практичній діяльності.

Описані нами змістові та структурні особливості професійної комунікативної компетентності можуть бути реалізовані лише за певних умов.

Під умовами ми розуміємо спеціально створені обставини, що забезпечують формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів і зумовлюють набуття ними спеціальних знань, умінь і навичок, досвіду, цінностей, ставлень, необхідних для виконання своїх професійних обов'язків, що можуть цілісно реалізовуватися у процесі конкретної ситуації . Ми виокремили наступні: урахування інтегративного характеру професійної комунікативної компетентності, відображення його у змісті підготовки студентів; поєднання компетентнісного,

особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, культурологічного, функціонально-стилістичного, текстоцентричного підходів у викладанні української мови; використання міжпредметних зв'язків, спеціально розроблених спецкурсів і спецсемінарів комунікативного і професійного спрямування, освітніх інноваційних і мультимедійних технологій; побудова системи вправ з використанням ситуативних завдань і рольових ігор; організація самостійної роботи студентів, спрямованої на закріплення знань, формування професійних умінь і навичок; самоконтролю та самокорекції; взаємопов'язане формування умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, мовної, мовленнєвої, стратегічної, соціокультурної компетентностей; інтеграція різних видів діяльності (пізнавальної, мовленнєвої, ігрової, образотворчої, художньо-словесної); стимулювання репродуктивної та продуктивної мовленнєвої діяльності, у тому числі за допомогою ситуативних завдань і рольових симулятивних ігор.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведене дослідження довело актуальність обраної теми, запропонована нами модель професійної комунікативної компетентності та її опис відображають основні характеристики особистості майбутнього вчителя-філолога, урахування виокремлених умов формування ПКК допоможе удосконалити навчальний процес, реалізувати мету викладання української мови у ВНЗ України.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1.Голуб Н. Б. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Ніна Борисівна Голуб. – Київ, 2009. – 38 с.

2.Дегтярьова Г. ІК – компетентність учителів філологічних дисциплін: суть і структура / Г.Дегтярьова // Нова педагогічна думка. – 2015. – №2 (82). – С. 193–200.

3.Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [наук. ред. д. пед. н., проф. С. Ю. Ніколаєва].– К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

4.Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу) // Українська мова і література в школі. – 2012. – № 4. – С. 51–64.

5.Мацько Л. І. Мовна особистість українського словесника у світлі вимог модернізації освіти / Л. І. Мацько // Українська мова в освітньому просторі. – К.: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 67–78.

6.Омельчук С. Основні аспекти мовленнєво-методичної компетентності сучасного вчителя-словесника / С. Омельчук / Українська мова й література в навчальних закладах: щомісячний науково-методичний журнал. – К., 2012. –№5. – С. 13–18.

7.Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ / Н. М. Остапенко. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю., – 2008. – 330 с.

8.Пентилюк М. Мовна особистість студента в контексті професійного становлення / Марія Пентилюк // Українська мова і література в школах України, 2016. – №4. – С. 3–9.

9.Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія / О. М. Семеног. – Суми: ВВП Мрія-1 ТОВ, 2005. – 404 с.

10. Сидоренко В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу / В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – Донецьк, 2011. – № 1. С. 72–77.

11. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія / Т. В. Симоненко. – Черкаси, 2006. – 328 с.

12. Хом'як І. М. Комунікативна компетентність українського філолога / І. Хом'як // Нова педагогічна думка :науково-методичний журнал, 2011. – № 3. – С. 38–41.

REFERENCES

1. Holub, N. B. (2009). *Teoretyko-metodychni zasady navchannya rytoryky u vyshchykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh*. [Theoretical and methodological principles of teaching rhetoric in higher educational establishments]. Kyiv.

2. Dehtyar'ova, H.I. (2015). *IK – kompetentnist' uchyteliv filolohichnykh dystsyplin: sut' i struktura.* [Competence of teachers of philological subjects: the essence and structure]. Kyiv.

3. *Zahal'noyevropeys'ki Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya [nauk. red. d. ped. n., prof. S.Yu.Nikolayeva]*. [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. Kyiv.

4. *Kompetentnisnyy pidkhid do navchannya ukrayins'koyi movy v osnovniy shkoli (materialy kruhloho stolu).* [Competence approach to teaching Ukrainian language in secondary school]. Kyiv.

5. Mats'ko, L. I. (2009). *Movna osobystist' ukrayins'koho slovesnyka u svitli vymoh modernizatsiyi osvity*. [Language personality of Ukrainian language and literature teacher in light of

modernization of education demands]. K.: Vydavnytstvo NPU imeni M.P.Drahomanova.

6. Omel'chuk, S. (2012). *Osnovni aspekty movlennyevo-metodychnoyi kompetentnosti suchasnoho vchytelya-slovesnyka.* [Key aspects of linguistic and methodical competence of the modern language and literature teacher]. Kyiv.

7. Ostapenko, N. M. (2008). *Teoriya i praktyka formuvannya linhvodydaktychnykh kompetentnostey u studentiv filolohichnykh fakul'tetiv VNZ.* [Theory and practice of linguodidactic competencies forming of higher educational establishments philology students]. Cherkasy: Vydavets' Chabanenko Yu.

8. Pentylyuk, M. I. (2016), *Movna osobystist' studenta v konteksti profesiynoho stanovlennya.* [Student's language identity in the context of professional development]. Kyyiv.

9. Semenoh, O. M. (2005). *Profesiyna pidhotovka maybutnikh uchyteliv ukrayins'koyi movy i literatury: monohrafiya.* [Professional training of prospective teachers of Ukrainian language and literature]. Sumy: VVP Mriya-1 TOV.

10. Sydorenko, V. (2011). *Model' profesiynoyi kompetentnosti vchytelya ukrayins'koyi movy i literatury v konteksti vprovadzhennya kompetentnisno zoriyentovanoho pidkhodu.* [Model of professional competence of Ukrainian language and literature teacher in the context of competency oriented approach implementation]. Donets'k.

11. Symonenko, T. V. (2006). *Teoriya i praktyka formuvannya profesiynoyi movno komunikatyvnoyi kompetentsiyi studentiv filolohichnykh fakul'tetiv: monohrafiya.* [Theory and practice of forming of professional communicative competence of philology faculties students]. Cherkasy.

12. Khom"yak, I. M. (2011). *Komunikatyvna kompetentnist' ukrayins'koho filoloha.* [Communicative competence of Ukrainian philologist]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОСТОЛОВИЧ Тетяна Василівна – аспірант кафедри теорії та методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: методика викладання української мови у вищій школі, проблема формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення фонетики та орфоепії.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KOSTOLOVYCH Tetiana Vasylivna – postgraduate student of the Theory and Methods of Primary Education Rivne State University of Humanities.

***Circle of research interests*:** methods of teaching the Ukrainian language in higher school, the problem of formation of professional communicative competence of future teachers in the study philology and phonetics and orthoepy.

Дата надходження рукопису 07. 09. 2017 р.

УДК: 378.147.091.39–057.875

КРІВШЕНКО Ліна Миколаївна –
аспірантка Сумського державного
педагогічного університету
ім. А. С. Макаренка
e-mail: linusja2012@ukr.net

ЕВРИСТИЧНЕ НАВЧАННЯ: СУТНІСТЬ І ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Реформування професійної освіти в Україні зорієнтоване на підготовку фахівців-самореалізаторів з високим рівнем чітко визначених фахових умінь і здібностей, здатних оперативно вирішувати проблеми й постійно створювати якісні освітні продукти, реалізовувати нові освітні стратегії на практиці. Тому нагальною стала потреба використання інноваційних технологій навчання, серед яких, на нашу думку, пріоритетним є евристичне навчання та його провідна складова – евристичний навчальний діалог, що поєднує в собі плідну співпрацю й евристичну діалогову взаємодію викладача й студента. Однак, не зважаючи на наявність новітніх евристичних технологій навчання, спрямованих на підготовку вищеозначеного фахівця-самореалізатора, викладачі вишів і вчителі шкіл не готові до їх застосування. Це пояснюється повільним освоєнням цих технологій педагогічними працівниками [7, с. 198].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений нами аналіз наукових праць показав, що існує велика низка досліджень, присвячених різним аспектам евристики. Так філософи Р. Абдаєв, В. Андрущенко, В. Баранський та ін. висвітлюють роль евристики в науковому пізнанні та становленні людини – суб'єкта власної життєдіяльності. Теоретичні засади евристичного навчання з

© Крівшенко Л. М., 2017

точки зору психології та педагогіки представлено у працях А. Короля, В. Соколова, А. Хуторського. Спеціальні розділи евристики як методології формування діяльності розглядаються В. Андреєвим, Г. Альтшулером, М. Бурдою, Ю. Колягіним, Ю. Кулюткіним, М. Лазарєвим, В. Лозовою, Д. Пойя, І. Проценко, О. Пєхотою, Г. Саранцевим, О. Скафою, Л. Фрідманом та іншими.

Мета статті – висвітлити основні теоретичні засади сутності й основних характеристик евристичного навчання. Здійснити аналіз наукових поглядів з означеної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній зарубіжній і вітчизняній педагогіці склалася парадигма інноваційного евристичного навчання, в основу якої покладено дослідження К. Роджерса й А. Маслоу, а також ряду наукових шкіл евристичного навчання. Так, школа А. Маслоу досліджує проблеми сутності й умов творчої самоактуалізації та самореалізації особистості. Науковцями школи В. Андреєва розроблено концепцію педагогіки творчості, її закономірностей, принципів, умов, методів. Школою В. Пушкіна евристика розглядається як наука про творче мислення. Науковою школою евристичного навчання С. Сисоєвої розглядаються питання методології та пізнавально-творчої діяльності. Теорія і практика формування творчої особистості досліджується науковою школою евристичного навчання В. Алфімова. У школі М. Лазарєва досліджується сутність і методи творчої педагогічної діяльності. Методи проблемного і дослідницького навчання у школі В. Лозової. Проектна технологія в освітньому процесі досліджується школою О. Пєхоти. Креативне навчання і створення педагогічних умов для розвитку креативної особистості вивчається у школі В. Сологуба. В основу наукової школи А. Хуторського покладено дослідження теорії і методики евристичного навчання як альтернативи традиційній освіті.

У перекладі з грецької термін **«евристика»** походить від грецького *heurisko* (еврика) – «відкриваю», «відшукую», «знаходжу». У науці поняття «евристика», «евристичне навчання» пов'язують у першу чергу із Сократівською бесідою. Сократ за допомогою особливих запитань активізував і направляв мислення співрозмовника, допомагав таким способом йому самостійно підійти до розв'язання проблеми. При цьому істина відкривалася не тільки учневі, а й учителю [13]. Метод Сократа та вищеозначені поняття у різні часи розвивалися й удосконалювалися у працях видатних педагогів.

Так, поняття «евристика» як термін увів у III столітті н.е. давньогрецький математик Папп Олександрійський. Він, узагальнивши праці античних математиків, зокрема Евкліда, Апполонія й Аристотеля, об'єднав методи, що суттєво відрізнялися від логічних, і назвав їх загальним поняттям «евристика». Однак у сучасному значенні цей термін ужив чеський філософ Б. Больцано у своїй праці «Наукоучіння», назвавши її значну частину «Про мистецтво відкриття, або Евристика» [14, с. 205].

У розвиток евристики досить значимий внесок зробив дослідник різних способів і можливостей розв'язання геометричних задач Рене Декарт (1596–1650). Учений вважав, що процес розв'язання будь-якої задачі обов'язково задіює творче мислення. Декарт розширив застосований у геометрії метод на виконання будь-якого завдання шляхом зведення його спочатку до математичного, потім до виду простого алгебраїчного і, нарешті, до розв'язання одного рівняння [3, с. 245].

Французький філософ, математик, фізик, астроном, механік Ж. А. Пуанкаре, вивчаючи механізми виникнення творчих рішень, говорить про те, що правильний шлях до розв'язання обирається раптово, в результаті «наукового прозріння», якому передує тривала несвідома робота, при тому що вчений працює в тому ж напрямі [3].

Три етапи процесу творчої роботи над виконанням завдання: задум, коли людина усвідомлює, як буде виглядати виконане завдання; план, за яким воно буде виконуватись; втілення плану в життя – визначив П. Енгельмайєр у своїй праці «Теорія творчості» [3, с. 246].

У якості окремої науки евристика більш чітко виділяється у кінці XX століття і розглядається кількома науками з різних позицій. Так, у філософії поняття «евристика» трактується як наука про виникнення нового (суджень, ідей, способів дії) у знанні і діяльності людини [12].

Психологи розглядають евристику як спеціальний розділ науки про мислення. Психолог В. Пушкін указує на те, що евристика – це «галузь знання, яка вивчає формування нових дій у незвичайній ситуації та стає наукою тільки в тому випадку, якщо евристичні процеси, що призводять до нових дій, знайдуть своє математичне обґрунтування» [10, с. 23].

Науковці Г. Альтшулер, Г. Буш, Н. Латипов, Д. Троїцький та інші в інженерії й винахідництві ототожнюють евристику з психологією наукової творчості – процесом подолання інертності мислення та прискоренням пошуку розв'язування нестандартних задач.

У педагогіці А. Уварова трактує *евристику*

як особливий метод ведення діалогу, навчання, що ґрунтується на системі навідних запитань, які спонукають, «підштовхують» співрозмовника до самостійного вирішення проблеми [11].

У педагогічному словнику С. Гончаренка поняття «евристика» розглядається з різних позицій: 1) спеціальні методи розв'язування задач (евристичні методи); 2) організація процесу продуктивного творчого мислення (евристична діяльність); 3) наука, яка вивчає евристичну діяльність; спеціальний розділ науки про мислення; 4) спеціальний метод навчання (сократичні бесіди) або колективне розв'язування проблем; 5) методична або методологічна наука, предметом якої є розв'язання проблем в умовах неозначеності, – спеціальний розділ науки про мислення [2].

Аналіз наукових джерел свідчить, що в різних науках під поняттям евристика розуміють різний зміст, але незаперечним є те, що евристика тісно пов'язана з творчою діяльністю і являє собою новизну, унікальність, непередбачуваність, нестандартність. Ці якості, на думку М. Гулішевської, застосовуються до поняття «творчість» як до результату творчої діяльності, а до поняття «евристика» – як прийоми, методи й засоби досягнення результату. Тому дослідниця говорить, що поняття «евристика» – це наука, за допомогою якої можна знайти джерело відкриття нових знань. Метою евристики є дослідження методів, прийомів, засобів, які можна використовувати для відкриття і конструювання власних знань. «Дізнатись, яким чином людина знаходить принципово нові розв'язки виникаючих завдань – це є предметом сучасної науки, яка називається евристика» [3, с. 244].

Розвивальні можливості в евристичному підході до навчання вбачав А. Дістервег. Стимулюючи самодіяльність учня, він сприяв відкриттю істини дітьми шляхом власних міркувань і досліджень: «Учи якомога менше. Усяка метода погана, якщо привчає учнів до простого сприйняття чи пасивності, і хороша, якщо збуджує в ньому самодіяльність» [4, с. 14].

Перше вагоме обґрунтування евристичного методу навчання здійснив англійський педагог Г. Армстронг у 1889 р. у книзі «Евристичний метод». Автор зазначає, що «евристичний метод ставить учнів у положення дослідника і дозволяє відкривати наукові факти, замість того, щоб тільки слухати про них…» [1, с. 9].

З позицій педагогіки проблему евристичної діяльності розглядав американський педагог і математик сучасної доби Д. Пойя. Учений сформулював загальні правила, що лежать в основі пошуку розв'язків, на прикладах описав структуру окремих евристичних прийомів [9]. Науковець розробив і застосував у практичній діяльності систему евристичних запитань для розв'язання математичних задач. Аналіз цієї системи дозволяє припустити, що запитання можуть бути доречними для складання завдань при вивченні різних предметів майбутніми вчителями початкових класів.

Саме поняття евристичного навчання в педагогіці використовується відносно недавно. Тому немає єдиного підходу до його визначення. У педагогіці, говорячи про евристичне навчання, мають на увазі або форму навчання (наприклад, евристична бесіда), або метод навчання (наприклад, мозковий штурм), або технологію творчого розвитку учнів. Так, наприклад, терміни «евристика», «евристичний пошук» та «евристичне навчання» були застосовані американським науковцем М. Мінскі в 1961 році в контексті «пошук» через «великий проблемний простір…» [15, с. 81].

На думку А. Хуторського, мета евристичного навчання полягає в тому, щоб дати студентам (учням) можливість конструювати власний сенс, цілі і зміст освіти, а також процесу його організації, діагностики й усвідомлення, тобто творити знання, створювати освітню продукцію з усіх навчальних предметів, навчити школярів самостійно вирішувати виникаючі проблеми. Особистий досвід студента (учня) стає компонентом його освіти, а зміст навчання створюється в процесі діяльності. Окрім цього, науковець зосереджує увагу на тому, що ключовим елементом евристичного навчання є реалізація принципу евристичної освітньої ситуації, що створюється з метою активізації учнівського незнання: народження учнем особистої ідеї, схеми, твору, гіпотези, проблеми тощо. Зважаючи на те, що освітній результат в евристичному навчанні непередбачуваний, кожен студент чи учень може отримувати абсолютно різні підсумки [13, с. 271].

Варто зосередити увагу на тому, що евристична діяльність тісно пов'язана з творчою діяльністю. Однак перше поняття є значно ширшим і має ряд відмінностей. Перш за все, евристична діяльність включає в себе самі творчі процеси зі створення освітньої продукції. У цій діяльності організаційні, методологічні, психологічні та інші процеси забезпечують творчу і пізнавальну діяльність. У свою чергу пізнавальні процеси, що супроводжують творчість, є складовою евристичної діяльності. Специфічною особливістю евристичного навчання є те, що вивчення освітніх стандартів і особиста творчість студента міняються місцями. Іншими словами, студент (учень) зіставляє свою

освітню продукцію з культурно-історичними досягненнями людства, закріпленими в освітніх стандартах, після її створення.

Вітчизняні й зарубіжні науковці (С.Кульневич, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Сковорода, В.Сухомлинський, А. Хуторський та інші) вважають творчу самореалізацію особистості основою евристичного навчання, тому що теорія самореалізації визначає найважливішим чинником зростання сутнісних сил людини, її свободу і творчість. Епіцентром евристичного навчання, що зорієнтоване на провідну мету освіти – самореалізацію творчого потенціалу особистості, є її творча і самостійна діяльність. У навчальних умовах самореалізація здійснюється наступним чином: студент отримує матеріал для конструювання, але викладач не дає про нього жодних готових знань. Створивши освітній продукт (твір, малюнок, гіпотезу тощо), студент за допомогою педагога порівнює його з історичними аналогами в цій галузі. Таким чином, у результаті переосмислення власного результату у студента (учня) відбувається особистісне перетворення. Це можуть бути зміни в почуттях, досвіді, знаннях, здібностях, загальнокультурному розвитку тощо.

Основоположники гуманістичної психології і педагогіки К. Роджерс, А. Маслоу, П. Фрейре наголошували на тому, що такий процес можна здійснити успішно лише у процесі зміни парадигми передавального способу навчання на евристичний. Таким чином, парадигма гуманістично-спрямованого навчання і засади евристичного навчання відповідають основній ідеї самореалізації, самостійного створення свого життя, а значить, і створення, а не отримання із зовнішніх джерел власних знань.

На нашу думку, евристичне навчання цінне й тим, що при його впровадженні стрімко зростає не тільки студент, а й сам викладач, у якого значно поліпшуються насамперед інтелектуальні та дослідницькі здібності, підвищується інтерес до навчальної й виховної діяльності. Евристичне навчання стає пріоритетним і втілюється у формуванні знань, умінь і навичок за допомогою евристичної діалогової взаємодії.

Аналізуючи наукову літературу ми також з'ясували, що лише окремі дослідники дають визначення поняттю «евристичне навчання». Так, Л. П. Крившенко, окреслюючи евристичне навчання як окремий вид освіти, робить наступне визначення: «***Евристичне*** – це навчання, що базується на основних принципах проблемного і розвиваючого навчання, яке передбачає успішність розвитку учня за рахунок побудови та самореалізації особистісної освітньої траєкторії в заданому освітньому просторі [8, с. 309].

Однак, на нашу думку, евристичне навчання з його принципами особистісного цілепокладання студента, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, метапредметної основи змісту освіти, продуктивності навчання, первинності освітньої продукції учня, ситуативності, освітньої рефлексії має значні переваги над проблемним та розвивальним. На відміну від проблемного навчання метою евристичного є не передача студентам досвіду минулого, а створення ними особистого досвіду і продукції, орієнтованої на конструювання майбутнього. Стосовно проблемного навчання варто зробити акцент на тому, що воно застосовується при вивченні тих предметів, де потрібний інтелектуальний підхід. Евристичне навчання є більш універсальним. Його варто й доречно застосовувати при вивченні всіх предметів. «Евристичне навчання відрізняється від розвивального якісно новим завданням: розвитком не тільки студента, але й траєкторії його освіти, уключаючи розвиток цілей, технологій, змісту освіти, і передбачає достатнє володіння механізмами, методами і прийомами творчої діяльності, такими, як «аналіз через синтез», мозковий штурм, логічна низка евристичних запитань, методи розвитку емпіричних знань до рівня теоретичних, асоціації, порівняння, узагальнення, абстрагування, об'єктивна діагностика й оцінювання власної чи чужої роботи тощо» (Г. Чередніченко).

А. Хуторською з позицій дидактики, визначає ***евристичне навчання*** як навчання учнів і студентів пошуку та створення нового в їхніх знаннях, уміннях, способах діяльності, особових якостях, матеріалізованих продуктах освіти. Визначаючи евристичний тип освіти, науковець зосереджує увагу на тому, що евристична освіта – це «…пошук нового, вільне відкриття світу. Освіта є відкритою, спрямованою на освоєння невідомого, а не тільки на вивчення відомого. Освітній рух повинен спиратись на базові основи, але його метою є не вивчення цих основ, а створення нового. Освіта – суть творіння, а не присвоєння. Тому, вивчаючи минуле, вона створює майбутнє. Через особистісну діяльність в історичному часі людина стає учасником культурно-історичних процесів людства… Евристична освіта не може бути невільною, тому що відкривати особистість може лише у стані відкритості. Вільна та відкрита освіта, у свою чергу, може бути тільки евристичною, оскільки тільки в цьому випадку можна уникнути заданості» [13, с. 73–74].

Е. Кокарєва у своїх дослідженнях виокремлює евристичне навчання з позицій творчого саморозвитку майбутніх педагогів. За

визначенням дослідниці, ***евристичне навчання*** – це основна складова евристичної діяльності, тип навчання, націлений на розвиток особистісних якостей студентів, що забезпечує пошук і створення ними нових навчальних продуктів та уможливлюється завдяки спрямуванню наставника, керівна позиція якого є завуальованою [5, с. 9].

А. Король вважає, що з філософсько-методологічних позицій, – ***евристичне навчання*** являє собою процес учнівського евристичного запитування на кожному етапі його індивідуального освітнього шляху. Дослідник визначає основою евристичного навчання діалог, в якому учням надається перевага щодо постановки запитань з визначеної теми. Здійснюється це наступним чином. Педагог, визначивши ключове запитання за темою уроку, пропонує школярам знайти відповідь на нього, ставлячи свої запитання до вчителя, однокласників тощо в такій послідовності: Що?, Як?, Чому? Однак, якщо послідовність буде порушена, то вчитель або однокласник поставить зустрічне запитання. Науковець пропонує й дещо інший варіант такої діяльності. Учням подають проблему уроку та пропонують ключові слова, дізнатися значення яких школяр може, застосовуючи власні запитання. Для цього вчитель організує запитувально-відповідні ситуації. Запитання учнів оцінюються як продукти їхньої діяльності [6, с. 240] . Однак, на нашу думку, запропонована А. Королем модель евристичного навчання є дещо недосконалою, оскільки в ній немає самої технології навчання учнів правильній постановці запитань.

Аналіз наукових джерел показав, що існує низка різних підходів до визначення поняття «евристичне навчання». Однак, це поняття пов'язане з пізнавально-творчою діяльністю вчителя й учня, що націлена на відкриття нових знань, побудову власної освітньої траєкторії, творчу самореалізацією особистості та створення нею власних матеріалізованих освітніх продуктів.

Беручи до уваги вище означені визначення та спираючись філософсько-методологічні, психолого-педагогічні дослідження В. Андрєєва, А. Хуторського, А. Короля та ін., у проведеному дослідженні ми виходимо з того, що евристичне навчання має бути визначено на таких філософсько-педагогічних підставах (методологічних, цільових, змістових, суто технологічних, пов'язаних з формуванням креативних умінь своїх суб'єктів) : а) як завершена система інноваційної освіти, що має певну мету, пов'язану з реалізацією мети національної освіти; б) як система пізнавально-творчих технологій, що забезпечують реалізацію поставленої вище мети; в) як спосіб і умова формування гармонійної, вільної та креативної особистості.

Таким чином, ***евристичне навчання*** можна розглядати як такий тип навчання, у якому пріоритетною є пізнавально-творча діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу, що має на меті їх розвиток і самореалізацію творчого потенціалу та об'єднує в собі певні пізнавально-творчі технології навчання, що спираються на інтерактивну (діалогову) взаємодію, результатом якої є створення освітніх продуктів з певними критеріально-діагностичними характеристиками.

Висновок та перспективи подальших розвідок напряму. Розглянувши різні точки зору щодо визначення поняття «евристика» ми виявили, що це – наука про творчість; наука, яка вивчає специфіку творчої діяльності; наука, за допомогою якої можна знайти джерело нових знань; спеціальний розділ психології про мислення; метод навчання; метод ведення діалогу; сукупність прийомів для пошуку способів та розв'язування задач, виконання теоретичних досліджень, конструювання моделей; метод відкриття нового; процес пошуку нового продукту діяльності; навчання, що ґрунтується на системі навідних запитань, які спонукають, «підштовхують» співрозмовника до самостійного вирішення проблеми.

У свою чергу, евристичне навчання – це основна складова евристичної діяльності, тип навчання; навчання пошуку та створення нового в знаннях, уміннях, способах діяльності, особових якостях, матеріалізованих продуктах освіти; навчання, яке передбачає успішність розвитку учня за рахунок побудови та самореалізації особистісної освітньої траєкторії в заданому освітньому просторі; процес учнівського запитування на кожному етапі його індивідуального освітнього шляху; навчання, в якому пріоритетною є пізнавально-творча діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу.

З'ясувавши сутність і основні змістові характеристики евристичного навчання, ми дійшли висновку, що саме евристичне навчання є тим потужним механізмом, що здатний сформувати майбутнього вчителя-самореалізатора з чітко означеними професійними вміннями. Фахівця, здатного приймати рішення у складних і часто непередбачуваних у педагогічній діяльності ситуаціях, швидко знаходити шляхи розв'язання складних завдань, спроможного постійно створювати якісні освітні продукти.

Наші подальші розвідки будуть стосуватися провідної складової евристичного навчання – евристичного навчального діалогу в

професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1.Армстронг Г. Эвристический метод обучения или Искусство представлять детям самим доходить до познания предметов / Г. Армстронг. Извлеч. и пер. А. П. Павлова. – М., 1900. – 23 с.

2.Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

3.Гулішевська М. Г. Історико-критичний аналіз поняття евристика / М. Г. Гулішевська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2013. – Вип. 36. – С. 244-248. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_36_52

4.Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. / А. Дистервег. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956.

5.Кокарєва Е. О. Евристичне навчання як засіб творчого саморозвитку майбутніх педагогів : автореф. дис. На здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Е. О. Кокарева. – Тернопіль, 2012. – 22 с.

6.Король А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект : научное издание / А. Д. Король. – М.: ЦДО «Эйдос»; Иваново : Издательский центр «Юнона», 2009. – 260 с.

7.Лазарєв М. О. Педагогічна творчість : навчальний посібник для студентів, магістрів, аспірантів педагогічного університету : 2-е видання,доповнене і перероблене. – суми : ФОП Цьома С. П., 2016. – 294 с.

8.Педагогика: Учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева и др.; Под ред. Л. П. Крившенко. – М.: ТК Велби Изд-во Проспект, 2004. – 432 с.

9.Пойа Д. Как решать задачу. / Д. Пойа. – Львов: Журнал «Квантор», 1991. – 216 с.

10.Пушкин В. Н. Эвристика – наука о творческом мышлении. / В.Н. Пушкин. – М.: Политиздат, 1967. – 271 с.

11.Уварова А. М. Педагогічна розповідь: культурологічний та діагностичний аспекти // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Суми : Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2000. – С. 328–337.

12.Философский словарь. / Под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд. – М. : Республика, 2001. – 719 с.

13.Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

14.Bolzano B. Wissenschaftslehre. Bünde, Sulzbach, 1837.

15.Minsky M. L. Steps toward artificial intelligence / M. L. Minsky // Proceedings of the Institute of Radio Engineers Hall Inc. – New York, 1968. – 408 p.

REFERENCES

1.Armstrong, H. (1900). *Tvorsticheskiye metody obucheniya ili iskustvo predstavlat detyam samim dohodit do poznaniya predmetov.* [The heuristic method of teaching or The art of representing children themselves to the knowledge of objects]. Moscow.

2.Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskiy pedahohichniy slovnyk.* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv.

3.Hulishevska, M. H. (2013). *Istoryko-krytychniy analiz evrystyky.* [Historical and critical analyses of the notion of heuristic]. Kyiv.

4.Diesterweg, A. (1956). *Rukovodstvo k obrazovaniyu nemetskih uchiteley*. [Guide to the formation of German teachers]. Moscow.

5.Kokareva, E. O. (2012). *Evrystychne navchannya yak zasib tvorchoho samorozvytku maybutnikh pedahohiv.* [Heuristic learning as a way of self-development of future teachers]. Ternopil.

6.Korol, A. D. (2009*). Dialog v obrazovanii: evristicheskiy aspect: nauchnoye izdaniye.* [A dialogue in education: heuristic aspect: scientific publication]. Moscow.

7.Lazarev, M. O. (2016). *Pedahohichna tvorchist': navchalniy posibnyk dlya studentiv, mahistriv, aspirantiv pedahohichnikh universytetiv: 2-he vydannya, dopovnene i pereroblene.* [Pedagogical creativity: tutorial for students, masters, graduate students of pedagogical university: the 2-nd edition, added and remade]. Sumy.

8.Pedahohika: Pidruchnyk. (2004). [Pedagogics: A textbook]. Moscow.

9.Poia, D. (1991). Kak reshat' zadachu. [How to solve a problem]. Lviv.

10.Pushkin, V. N. (1067). *Evristika – nauka o tvorcheskm myshlenii.* [Heuristic is a science about creative thinking]. Moscow.

11.Uvarova, A. M. (2000*). Pedahohichna rozpovid: kulturolohichniy ta diahnostychniy aspecty // Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovih prats.* [Pedagogical story: culturological and diagnostical aspects // Pedagogical sciences: Collection of scientific works]. Sumy.

12.*Filisofskiy slovnyk.* (1980). [Philosophical dictionary]. Moscow.

13.Khutorskoy, A. V. (2003). *Dydaktichrskaya evristika. Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya.* [Didactical heuristic. Theory and technology of creative teaching]. Moscow.

14.Bolzano, B. (1837). Wissenschaftslehre. Bünde, Sulzbach.

15.Minsky, M. L. (1968). Steps toward artificial intelligence. – New York.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КРІВШЕНКО Ліна Миколаївна – аспірантка Сумського державного педагогічного

університету ім. А. С. Макаренка; учитель-методист.

Наукові інтереси: вплив евристичного навчання на фахову підготовку майбутніх учителів початкових класів; застосування евристичних технологій навчання в школі І ступеня.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KRIVSHENKO Lina Mykolaivna – a post-graduate student of Makarenko Sumy Pedagogical University; teacher-methodist.

Circle of research interest: the influence of heuristic learning on the professional training of the future primary school teachers; the application of heuristic techniques in primary school.

Дата надходження рукопису 27. 04. 2017 р.

УДК 001:817-048.44:[001:378.096

САМКО Алла Миколаївна –
аспірант відділу андрагогіки
Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України
e-mail: alla-samko@ukr.net

КРИТЕРІЇ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ НАУКОВОЇ ШКОЛИ С. ГОНЧАРЕНКА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Дисертаційні дослідження є найважливішим мірилом рівня розвитку науки в країні, вони відображають етапи кваліфікаційного зростання і сумарний внесок конкретного вченого. За сукупністю дисертацій, виконаних у науковому колективі, можна оцінювати розвиток наукової школи, як неформального творчого колективу. Дисертаційне дослідження демонструє наукову зрілість вченого, є перевіреною формою вираження дослідницької думки та характеризує розвиток науки. Аналіз дисертацій дає об'єктивні показники загального рівня розвитку різних галузей науки і окремих її дисциплін, формування кількісного та якісного складу наукових кадрів у науці та освіті. Наука не може існувати без систематизації та узагальнення, без логічного осмислення фактів. Процес пізнання передбачає накопичення фактів, які стають складовою частиною наукових знань, якщо вони виступають у систематизованому узагальненому вигляді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З історії педагогіки відомо, що багато вчених певною мірою торкалися питання систематизації. Зокрема педагогічну вимогу до систематизації знань у навчанні висвітлено ще у працях Я.-А. Коменського, Й. Песталоцці, Ф. Дістервега та ін. Проблемі узагальнення й систематизації присвячено доробки Л. Виготського, П. Гальперіна, Г. Костюка, А. Самаріна, Ю. Смирнова та ін. Однак, такий аспект дослідження, як класифікація дисертацій за різними критеріями систематизації, не був предметом аналізу у фаховій літературі.

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз дисертаційних праць представників наукової школи С. Гончаренка, а також систематизувати їх за такими критеріями: напрямами досліджень, науковим рівнем, роками захисту, змістом предмету дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім акцентуємо увагу на визначенні понять «критерії» та «систематизація». Поняття «критерій» використовується в різних значеннях: у якості мірила, оцінки, суджень, ознаки достовірності або умови, як сукупність ознак. Так, в українському педагогічному словнику С. Гончаренко дає таке визначення: «Критерій – слово грецького походження (від гр. κριτήριον – засіб судження) і є ознакою, на підставі якої здійснюється оцінювання, означення або класифікація певних об'єктів. При цьому під ознакою розуміють зовнішній прояв властивостей, за якими її можна впізнати, визначити або описати» [6, с. 54]. У тлумачних словниках критерій визначається як підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось; мірило, мірка [9]; ознака, на підставі якої здійснюється визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки [3].

У педагогічній літературі окремі автори розширюють поняття «критерій» і визначають їх як реальні, точно обрані ознаки, величини, що виступають вимірниками об'єктів оцінювання. Так, Ю. Бабанський розуміє критерій як об'єктивну ознаку, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвитку його у різних обстежуваних осіб [1]. Водночас, З. Курлянд, дотримується думки, що розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен

© Самко А. М., 2017

включати в себе не лише її ознаки, а й критерії, що визначають виразність тієї чи іншої ознаки в розглянутому процесі або явищі [8].

Продуктивним для подальшого дослідження вважаємо визначення Н. Баловсяк [2] та будемо виходити з того, що критерії – це якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, які дають можливість зробити висновки про стан і рівень його сформованості та розвитку. Слушним є визначення поняття «критерій» А. Галімова, який зазначає, що «критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються у конкретних показниках» [5, с. 93]. Тобто, критерії виступають відповідним індикатором, на підставі яких проводиться оцінка динаміки та результативності експериментальних досліджень. На нашу думку, критерії мають відповідати наступним вимогам: бути об'єктивними, містити найбільш суттєві моменти явища, що досліджується, охоплювати його типові сторони, формулюватися чітко, коротко, точно, вимірювати саме те, що має перевірити дослідник.

Проаналізуємо деякі трактування поняття «систематизація», представлені в педагогічних дослідженнях. Власне термін «систематизація» має різні тлумачення у науково-педагогічній літературі. Згідно з прийнятим у психолого-педагогічній літературі розумінням, систематизацією знань С. Коберник визначає розумову діяльність, у процесі якої об'єкти, що вивчаються, організовуються на основі обраного принципу в певну систему [7]. З. Слєпкань уточнює сутність поняття: «Систематизація – це розміщення матеріалу в певному порядку, в певній послідовності» [10, с. 36].

До різновидів понять «система», «система знань», «систематизація знань» у науковій, педагогічній та методичній літературі відносять терміни «узагальнення», «системність», «систематичність», «послідовність». Ці поняття ще не отримали однозначного тлумачення й часто використовуються як синоніми, залежно від напряму застосування у педагогічній практиці розглядаються за різними трактуваннями.

Акцентуємо увагу, що у визначенні поняття «систематизація знань» філософи та психологи вкладають дещо різний зміст. У філософії систематизація визначається як специфічна форма дослідження, пізнавальний процес упорядкування певної множини розрізнених об'єктів і знання про них. Результатом систематизації є відповідно наукова система об'єктів і знань про них [12]. Філософське розуміння систематизації грунтується на поетапному розгляді усіх складових елементів та ключових підходів. Водночас психологи під систематизацією предметів або явищ розуміють смисловий розподіл їх по групах залежно від схожості чи відмінності, а систематизацію знань трактують, як одну із провідних властивостей навчального матеріалу [4].

На нашу думку, найбільш повно відображає сутність процесу систематизації таке визначення: «Систематизація – це впорядкування набору інформації (зібраної, обробленої та проаналізованої) за певною структурою [11]. Процес систематизації результатів наукового дослідження полягає в приведенні зібраних і опрацьованих (проаналізованих) даних у науково-аргументованій послідовності».

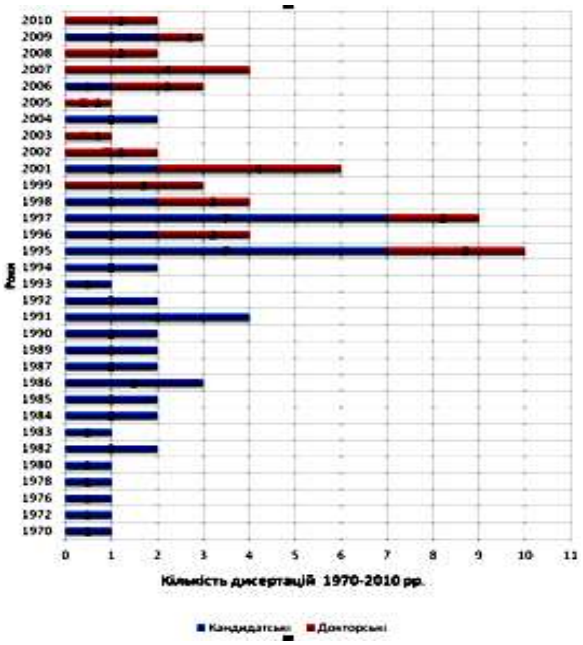
Пропонуємо шляхом аналізу дисертаційних праць, а також їх критичного огляду і систематизації за різними критеріями узагальнити найбільш актуальні проблеми з даної тематики.

На підставі ретроспективного і змістового розгляду авторефератів дисертацій, їхньої класифікації за критеріями (роки захисту, напрям спеціальності, науковий рівень, зміст предмету дослідження, провідні напрями дослідження) маємо можливість ознайомитися з надбаннями представників наукової школи академіка С. Гончаренка. Джерелом дослідження слугували як цілі дисертації, так і їхні окремі розділи та автореферати дисертацій.

Насамперед було проаналізовано загальну кількість захищених праць та їхню хронологію. Для дослідження динаміки написання дисертаційних робіт під керівництвом С. Гончаренка, вважаємо за необхідне здійснити аналіз кількості дисертацій за роками їхнього захисту (мал. 1).

На мал. 1 видно, що кількість захищених дисертацій під керівництвом С. Гончаренка за різними напрямами дослідження варіюється. Очевидною і характерною рисою динаміки захистів є строкатість їхньої кількості за роками. Лише з 1970 по 1980 рр., насамперед за рахунок кандидатських дисертацій, спостерігається певна закономірність, тобто було захищено по 1 дисертації в рік і всі праці з однієї спеціальності 13.00.02 «Методика викладання фізики». Проте, вже з 1982 по 1994 рр. кількість захищених праць зростає до 2 на рік, також розширюється за рахунок спеціальності 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». Варто особливо відзначити 1995 та 1997 рр., на які припадає найбільша кількість захищених дисертацій та становить 10 і 9 робіт відповідно. У 1995 р. було захищено перші 3 докторські дисертації: «Формування музично-

естетичних інтересів учнів загальноосвітньої школи» (О. Дем'янчук); «Педагогічні основи формування в молодших школярів художнього образу природи» (С. Жупанин); «Теоретико-методологічне обгрунтування та ефективність педагогічних інновацій вчителів молодших класів» (Е. Ляска) зі спеціальності 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки».



Мал. 1. *Динаміка захисту дисертаційних праць, виконаних під керівництвом С. Гончаренка*

Зазначимо, що докторська дисертація є більш ґрунтовною науковою працею, отже потрібно відзначити ті роки, у які було захищено найбільшу кількість докторських дисертацій: по чотири роботи в 2001 та 2007 рр. та три праці в 1995 році. Також необхідно наголосити, що у 2001 р. було захищено 6 робіт, з них – 4 докторські та 2 кандидатські зі спеціальності 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». У 1991, 1996, 1998 та 2007 рр. було захищено по 4 дисертації на рік. Варто відмітити, що у 2007 та 2008 рр. з'являються праці зі спеціальності 13.00.09 «Теорія навчання» (4 докторські). В останні роки (2002–2010 рр.) наукової діяльності С. Гончаренка динаміка захистів зменшилась, але більшість робіт були докторськими – 15 з 20 захищених дисертацій. Систематизацію дисертаційних досліджень за напрямом спеціальності, роками захисту, науковим рівнем, подано в табл. 1.

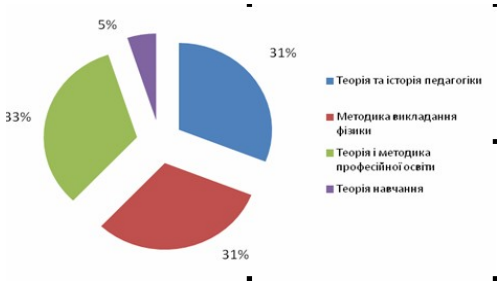
Таблиця 1

Систематизація дисертаційних робіт з різних спеціальностей, захищених під керівництвом С. Гончаренка

№ з/п	*Шифр і назва спеціальності*	*Роки захисту*	*Науковий рівень*	*Загальна кількість*	*Питома вага, %*
1	13.00.01 Теорія та історія педагогіки	1982 - 1997	кандидат	19	31
		1995 - 2006	доктор	8	
2	13.00.02 Методика викладання фізики	1970 - 1998	кандидат	23	31
		1997 - 2010	доктор	4	
3	13.00.04 Теорія і методика професійної освіти	1996 - 2009	кандидат	13	33
		1996 - 2009	доктор	15	
4	13.00.09 Теорія навчання	2007 - 2010	доктор	4	5
Усього				86	100

Аналізуючи відомості табл. 1, нами визначено, що в науковій школі академіка С. Гончаренка протягом 1970–2010[1] рр. захищено 86 дисертацій з різних спеціальностей, з поміж них – 31 докторська та 55 кандидатських.

За даними табл. 1 побудовано діаграму кількості захищених дисертаційних робіт під керівництвом С. Гончаренка в розрізі спеціальностей (мал. 2).



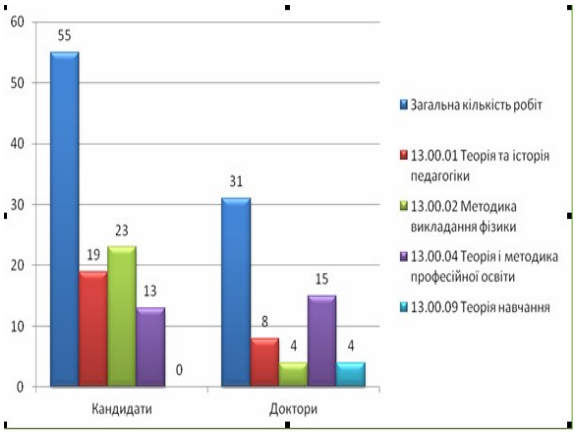
Мал. 2. *Розподіл дисертаційних робіт за напрямами дослідження за 1970-2010 рр.*

Відповідно до мал. 2, найбільша частка захищених дисертацій за напрямом дослідження припадає на спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» та становить 33 % (28 наукових праць), що свідчить про значну зацікавленість науковців у вирішенні актуальних питань в цій галузі науки за цією спеціальністю. Також значну увагу приділяють дослідженням даного об'єкту та його складовим представники наукової школи за спеціальностями 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» та 13.00.02 «Методика викладання фізики» 31 % (по 27 робіт) відповідно.

[1] відправним є 1970 р. як рік першого захисту дисертації, завершальним є 2010 р., як рік останнього захисту дисертації

Необхідно відмітити, що за спеціальністю 13.00.09 «Теорія навчання» було захищено 4 дисертації, що становить 5 % від загальної кількості.

На мал. 3 наведено статистичні дані з захисту дисертаційних робіт за науковим рівнем і напрямами дослідження.



Мал. 3. *Розподіл дисертаційних робіт за науковим рівнем і напрямами дослідження*

Аналізуючи мал. 3, нами визначено, що серед кандидатських дисертацій лідером є спеціальність 13.00.02 «Методика викладання фізики» – 23 роботи. Це пояснюється давнім інтересом Семена Устимовича до методики викладання фізики. Як відомо, вагомий внесок академіка С. Гончаренка у формування змісту навчання фізики в середній школі визначається системою оригінальних підручників, які реалізовували авторську методику, та впродовж тривалого часу були основою навчально-методичного забезпечення шкільного курсу фізики. Водночас зі спеціальності 13.00.09 «Теорія навчання» не було захищено жодної кандидатської дисертації. Серед докторських дисертацій найбільша кількість належить спеціальності 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» (15 робіт). Найменша кількість належить спеціальностям 13.00.09 «Теорія навчання» та 13.00.02 «Методика викладання фізики» – (по 4 роботи відповідно).

З метою структурування проблематики пошуків наукової школи С. Гончаренка, нами проаналізовано зміст дисертаційних робіт за предметом дослідження. Аналізуючи зміст предмету дослідження в розрізі окремих напрямів дослідження, акцентуємо увагу на багатогранності проблематики досліджень науковців, що є провідною ознакою наукової школи академіка Семена Гончаренка.

Предметом дослідження вітчизняних науковців виступають зміст, форми та методи інтеграції знань (Я. Кміт, Ю. Жидецький), методи розвитку мислення учнів (О. Дудка, А. Уманець), система екологічної освіти та розвиток екологічного мислення (Л. Лук'янова, М. Швед), формування цілісності знань про природу (А. Степанюк, К. Гуз). Науковці у свої дисертаційних роботах найчастіше за предмет дослідження визначають теоретико-методологічні й методичні основи: організації навчання (Р. Гуревич), інтеграції знань учнів (І. Козловська), дидактичної диференціації (П. Сікорський), дидактичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів (Л. Тархан), навчання військовослужбовців (В. Ягупов).

Проаналізуємо провідні напрями, що досліджувалися науковцями в своїх дисертаційних дослідженнях (табл. 2).

Таблиця 2

Узагальнення провідних напрямів дисертаційних досліджень

Провідні напрями дисертаційних досліджень	**Автори**
Дидактика загальноосвітньої та вищої школи	В. Василів, В. Вовкотруб, С. Вознюк, А. Гель, В. Гладунський, Р. Гуревич, З. Дробчак, В. Дудка, Т. Ібрагімов, А. Єгоренков, Л. Ємчик, Л. Завацька, І. Ковальов, В. Кириченко, І. Козловська, М. Копельчак, В. Костюк, М. Левинська, Л. Лук'янова, І. Лучків, К. Макаренко, П. Маланюк, Т. Манді, Р. Мартинова, Є. Мисечко, Н. Островерхова, А. Павленко, Н. Пастернак, О. Пискун, А. Ринков, О. Руденко, С. Саган, П. Сікорський, Р. Собко, П. Стефаненко, О. Стрелковська, В. Стрельніков, М. Таченко, В. Тищук, Т. Фролова, І. Хаімзон, Л. Хромова, П. Яковишин.
Особливості використання наочності в навчанні	Г. Авер'янов, М. Борис, Ю. Жидецький, А. Уманець.
Управлінська діяльність в загальноосвітніх навчально-виховних закладах	Л. Онищук, О. Романовський
Проблема формування пізнавальної активності	Б. Брилін, Б. Будний, Г. Голобородько, К. Гуз, О. Дем'янчук, О. Джулик, О. Дудка, С. Жупанін, М. Кадемія, В. Кисільова, І. Малафіїк, М. Москаленко, А. Степанюк, Г. Філіпчук.

Особливості професійної підготовки педагогічних кадрів	І. Бендера, Я. Кміт, О. Коваленко, Г. Козлакова, В. Кушнір, Є. Ляска, С. Мамрич, В. Радул, В. Сяська, Г. Тарасенко, Л. Тархан, Є. Чернишова, М. Швед, В. Ягупов.

Коментуючи відомості табл. 2, ми виокремили провідні проблеми наукового пошуку учнів наукової школи С. Гончаренка, а саме: дидактика загальноосвітньої та вищої школи; особливості використання наочності в навчанні; управлінська діяльність в загальноосвітніх навчально-виховних закладах; формування пізнавальної активності; особливості професійної підготовки педагогічних кадрів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Здійснений бібліографічний аналіз дисертаційних праць дозволив з'ясувати наступне. Впродовж 1970-2010 рр. під керівництвом академіка С. Гончаренка захищено 86 дисертацій за 4 напрямами досліджень, а саме: «Теорія та історія педагогіки», «Теорія і методика професійної освіти», «Методика викладання фізики» та «Теорія навчання». Аналіз наукових досліджень за часовим критерієм показав, що найбільш продуктивними можна назвати 1995 та 1997 рр., коли було захищено 10 і 9 дисертацій відповідно. На основі опрацювання змісту дисертацій за предметом дослідження визначено, що у своїх працях науковці найчастіше за проблематику різних наукових пошуків визначають теоретико-методологічні й методичні основи: організації навчання, інтеграції знань учнів, дидактичної диференціації, дидактичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Тематику дисертаційних досліджень учнів наукової школи С. Гончаренка розкрито на основі бібліографічного та статистичного аналізу таких провідних напрямів: питання дидактики загальноосвітньої та вищої школи; особливості використання наочності в навчанні; питання управлінської діяльності в загальноосвітніх навчально-виховних закладах; проблема формування пізнавальної активності; особливості професійної підготовки педагогічних кадрів.

У контексті подальших досліджень наукової спадщини С. Гончаренка будуть актуальними такі наукові пошуки, як: вивчення особистості С. Гончаренка як лідера наукової школи; порівняльний аналіз педагогічних ідей С. Гончаренка та інших вітчизняних і зарубіжних педагогів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1.Бабанский Ю. К. Педагогика / Под. ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 478 с.

2.Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Баловсяк Надія Василівна / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 334 с.

3.Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ , «Перун», 2005. – 1728 с.

4.Величко Н. О. Систематизація екологічних знань учнів професійно-технічних училищ автотранспортного профілю: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Величко Неля Олександрівна / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2007. – 235 с.

5.Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом: монографія / А. В. Галімов. –Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2004. – 376 с.

6.Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

7.Кобернік С. Г. Опорні схеми як засіб систематизації знань школярів (на матеріалі предметів природничо-географічного циклу): Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 200 с.

8.Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності / З. Н. Курлянд. – Одеса, 1995. – 160 с.

9.Новий тлумачний словник української мови / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. – К.: Аконіт, 2001. – Т. 2. Ж–О. – 911 с.

10. Слепкань З. И. Психолого-педагогическая основа обучения математике: метод. пособ. – К.: Рад. шк., 1983. – 192 с.

11. Систематизація результатів наукового економічного дослідження [Електронний ресурс]: режим доступу: http://studopedia.su/8_3352_sistematizatsiya-rezultativ-naukovogo-ekonomichnogo-doslidzhennya.html

12. Філософський енциклопедичний словник / НАН України. Ін-т філософії ім. Г. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. – К.: Абрис, 2002. – 880 с.

REFERENCES

1.Babanskyy, Yu.K. (1988). *Pedahohyka.* [Pedagogy]. Moscow: Prosveschenie.

2.Balovsyak, N. V. (2006). *Formuvannya informatsiynoyi kompetentnosti maybutn'oho ekonomista v protsesi profesiynoyi pidhotovky.*

[Formation of information competence of future economists during professional training]. Kyiv.

3. *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy (z dod. i dopov.)* (2005). [Big explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Kyiv, Irpin': VTF, «Perun».

4. Velychko, N. O. (2007). *Systematyzatsiya ekolohichnykh znan' uchniv profesiyno-tekhnichnykh uchylyshch avtotransportnoho profilyu.* [Systematization ecological knowledge of students vocational schools Motor Transport profile]. Kyiv.

5. Halimov, A. V. (2004). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maybutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do vykhovnoyi roboty z osobovym skladom: monohrafiya.* [Theoretical and methodological basis for training future officers of border guards to educational work with personnel: monograph]. Khmel'nyts'kyy: Vyd-vo NADPSU.

6. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk.* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid'.

7. Kobernik, S. H. (1995). *Oporni skhemy yak zasib systematyzatsiyi znan' shkolyariv (na materiali predmetiv pryrodnycho-heohrafichnoho tsyklu).* [Supporting schemes as a means to systematize the knowledge of students (based on items Natural Sciences and Geography cycle)]. Kyiv.

8. Kurlyand, Z. N. (1995). *Profesiyna ustalenist' vchytelya - osnova yoho pedahohichnoyi maysternosti.* [Professional teachers sustainability – the basis of his pedagogical skills]. Odesa.

9. *Novyy tlumachnyy slovnyk ukrayins'koyi* movy (2001). [New explanatory dictionary Ukrainian language]. Kyiv: Akonit.

10. Slepkan', Z. Y. (1983). *Psykholoho-pedahohycheskaya osnova obuchenyya matematyke: metod. posob*. [Psychological and pedagogical basis for learning mathematics: method. posob.]. Kyiv: Rad. shk.

11. *Systematyzatsiya rezul'tativ naukovoho ekonomichnoho doslidzhennya [Elektronnyy resurs]*. [Systematization of the scientific economic research. Electronic resource]. Rezhim dostupu: http://studopedia.su/8_3352_sistematizatsiya-rezultativ-naukovogo-ekonomichnogo-doslidzhennya.html

12. *Filosofs'kyy entsyklopedychnyy slovnyk* (2002). [Encyclopedic Dictionary of Philosophy]. Kyiv: Abrys.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

САМКО Алла Миколаївна – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Наукові інтереси: персоналії, історико-педагогічні дослідження, освіта дорослих.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SAMKO Alla Mykolaivna – Postgraduate of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine.

Circle of scientific interests: personalities, historical and pedagogical research, adult education.

Дата надходження рукопису 17. 09. 2017 р.

УДК 378.14:168

СОРОКВАШИН Сергій Володимирович –
аспірант Дніпропетровського університету
ім. Альфреда Нобеля
e-mail: sorok24@gmail.com

СТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ОДНА З ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Постійні зміни в характері виробництва, спричинені інноваціями в будівельній галузі, стрімкий розвиток інформаційного суспільства вимагають перегляду усталеного змісту та підходу до організації професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі. Упровадження компетентнісного підходу в навчально-виробничий процес професійної школи України сьогодні є одним із провідних напрямів оновлення змісту освіти. У зв'язку з переходом на навчання за новими державними стандартами ПТО та підготовку на сучасному етапі професійно мобільних кваліфікованих робітників на основі компетентнісного підходу, рівень компетентностей випускників вважається одним із головних показників розвитку системи професійної освіти.

Особливого значення набуває проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності кваліфікованого робітника як

© Сороквашин С. В., 2017

складової професійної компетентності в процесі професійної підготовки у зв'язку з їх майбутньою професійною діяльністю у сучасних виробничих ситуаціях. Тому особливо актуальним є дослідження умов, критеріїв та рівнів формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць, присвячених проблемі формування інформаційно-комунікаційної компетентності (Н. Ничкало, Н. Волкова, М. Бовтенко, Л. Бочарова, Л. Горбунова, І. Єрьоміна, В. Кривчанський, М. Лєбєдєва, А. Любителєв, А. Семибратов, К. Ситникова, В. Стародубцев, І. Фаліна, К. Ханова, О. Шилова, М. Жалдак, О. Спірін, Ю. Триус та ін.) свідчить про неабиякий інтерес до зазначеної проблеми. Не зважаючи на достатньо широкий спектр публікацій, присвячених даному питанню, полеміка навколо формування інформаційно-комунікаційної компетентності триває.

Проблема створення і використання інформаційно-освітнього середовища (ІОС) відображається у працях В. Бикова, Р. Гуревича, І. Захарової, Г. Кедровича, В. Олійника, Є. Полат.

Мета статті: дослідження проблеми створення інформаційно-освітнього середовища, що дозволить ефективно формувати інформаційно-комунікаційну компетентність майбутніх кваліфікованих робітників-будівельників на основі сучасних засобів та технологій навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професії, що відносяться до будівельної галузі, на сьогодні є наукоємними і високотехнологічними та вимагають від кваліфікованого робітника знання автоматизованого обладнання на основі комп'ютерних технологій, навичок комунікації, пошуку, отримання і аналізу нової інформації. Однак формування інформаційно-комунікаційної компетентності у майбутніх кваліфікованих робітників, що не зорієнтовані на комп'ютерні дисципліни як на професію (електрогазозварник, маляр, штукатур, столяр будівельний тощо), стає лише атрибутивною компонентою навчального-виробничого процесу професійно-технічного навчального закладу (ПТНЗ).

Крім того, професійно-технічна освіта носить як технічний, так і гуманітарний характер, що суттєво впливає на складний і інтегральний процес формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі, а також такий, що потребує заходів з його оптимізації.

Відповідно при підготовці майбутніх кваліфікованих будівельників до оволодіння ними інформаційно-комунікаційної компетентності необхідно забезпечити дотримання певних педагогічних умов.

Перш ніж визначити ряд педагогічних умов, яких необхідно дотримуватися для успішного формування вказаної компетентності, проаналізуємо вихідні поняття.

У довідковій літературі надаються різні тлумачення поняття «умова», які мають багато спільного. Так, у філософському енциклопедичному словнику зазначено, що «умова – філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність» [8, с. 482].

Умова – існуючий компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), із наявності якого з необхідністю випливає існування даного явища. Весь цей комплекс, в цілому, називають достатніми умовами явища. Якщо зі всіх можливих наборів умов відібрати загальні, отримаємо необхідні умови, тобто ті, що наявні кожного разу, коли має місце дане явище. Повний набір необхідних умов, з якого неможливо виключити жодний компонент, не порушивши обумовленості, називають необхідним і достатнім [7].

Системний аналіз психолого-педагогічної, філософської, методичної та соціологічної літератури дає можливість розглядати категорію «умова» як складову будь-якого процесу, зокрема і процесу формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників-будівельників у процесі професійної підготовки.

Серед умов виділяють також зовнішні та внутрішні обставини, від яких залежить дане явище [2]. До внутрішніх обставин належать чинники, що діють в середині системи, явища, а до зовнішніх – ті, що впливають на явище, але належать до оточуючого середовища.

На думку О. Бражнич, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [3].

В. Андрєєв вважає, що педагогічні умови – це результат «цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення ... цілей» [2, с. 124].

Педагогічні умови мають подвійний характер: з одного боку, це джерело

виникнення, існування та розвитку самого педагогічного процесу, запорука його присутності та можливостей удосконалення. І навіть, спеціально створені педагогічні умови мають здатність регулювати педагогічний процес, робити його компоненти співвідносними один до одного. З іншого боку, педагогічні умови є «атмосферою» навчально-виробничого процесу, і саме від цілеспрямованості, впорядкованості, логічності та структурованості педагогічних умов залежить функціонування цього процесу та його ефективність [3, с. 97].

Отже, вчені-дослідники визначають педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань або як функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах.

Загальною рисою усіх визначень цього поняття є направленість умов на вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу при вирішенні конкретних дидактичних завдань. Отже, педагогічні умови визначимо як *сукупність факторів, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети*.

У світлі нашого дослідження під педагогічними умовами формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі будемо розуміти таку сукупність факторів, що будуть ефективно впливати на формування та розвиток всіх компонентів інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників-будівельників як складової формування їх професійної компетентності.

Як зазначалося вище, інформаційно-комунікаційна компетентність є важливою складовою професійної компетентності кваліфікованого робітника будівельної галузі, тож це питання має розглядатися у контексті аналізу професійної компетентності майбутнього фахівця.

Професійна компетентність характеризується професійними знаннями та умінням їх реалізовувати. Вимоги до професійної компетентності багато в чому залежать від рівня і характеру виконуваних завдань. В її основі лежить професійна придатність, що являє собою сукупність психічних і психофізіологічних особливостей, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності [7].

Різноманіття підходів до пояснення феномена професійної компетентності дозволяє показати її як інтегративну якість особистості робітника-професіонала, як умову та передумову ефективної професійної діяльності майбутніх кваліфікованих робітників і як мету професійного самовдосконалення.

Крім того, професійна компетентність визначає обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері професійної діяльності. У більш вузькому розумінні під професійною компетентністю розуміється коло питань, у яких суб'єкт має пізнання, досвід, і сукупність яких відбиває соціально-професійний статус і професійну кваліфікацію, а також якісні особистісні, індивідуальні особливості (здатності) або якості, що забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності До даного переліку входить і інформаційно-комунікаційна компетентність [7].

Систему формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі ми розглядаємо в єдності взаємодіючих компонентів:

– мотиваційний;

– когнітивний;

– діяльнісно-креативний.

На основі вище зазначеного можна передбачити можливість диференційованого розвитку кожного з компонентів у контексті формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі в процесі професійної підготовки.

На даному етапі нашого дослідження висуваємо гіпотезу про те, що найкраще це буде зробити за рахунок тих факторів, які будуть ефективно впливати на формування та розвиток всіх компонентів інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців як складової формування їх професійної компетентності, а отже таке формування буде успішним при реалізації комплексу таких педагогічних умов:

– спрямованість змісту професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі на формування інформаційно-комунікаційної компетентності;

– формування потреби в набутті інформаційно-комунікаційної компетентності через організацію діяльності учнів в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу;

– гармонійне поєднання навчальної та позанавчальної діяльності майбутніх кваліфікованих робітників-будівельників, здатного забезпечити набуття у них інформаційно-комунікаційної компетентності.

– забезпечення управління формуванням інформаційно-комунікаційної компетентності на основі індивідуального підходу й

налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і учнями.

Детальніше зупинимося на створенні інформаційно-освітнього середовища навчального закладу як однієї з педагогічних умов.

Відмінною особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є його інформатизація. Розпочавшись в 70-х роках минулого сторіччя, процес інформатизації суспільства останніми роками набув справді глобального характеру. Під впливом інформатизації відбуваються кардинальні зміни у всіх сферах життя і професійної діяльності людей: у науці, освіті, культурі, економіці, охороні здоров'я, побутовій сфері. Ці зміни масштабні і глибокі, а їх вплив на життєдіяльність суспільства значний, що спонукає будувати навчально-виробничий процес на основі сучасних інформаційно-комунікаційних засобів та технологій.

Інформаційно-освітнє середовище – це інтегроване середовище інформаційно-освітніх ресурсів (електронні бібліотеки, навчальні системи і програми) програмно-технічних і телекомунікаційних засобів, правил їхньої підтримки, адміністрування і використання, що забезпечують єдині технологічні засоби інформації, інформаційну підтримку і організацію навчального процесу, досліджень, професійне консультування [6, с. 91].

Основна мета інформаційно-освітнього середовища закладу освіти – сприяти формуванню мотивації особистості до саморозвитку, самоосвіти через надання необхідних інформаційних ресурсів та забезпечення відкритого і повноцінного доступу до інформації.

Поняття «інформаційно-освітнє середовище» – відносно новий термін, що став останнім часом широко використовуватись. Головними критеріями такого середовища є: 1) наявність системи засобів спілкування; 2) наявність системи засобів самостійної роботи з інформацією і 3) наявність інтенсивного спілкування між учасниками навчального процесу. Таким чином, інформаційне середовище – складова частина і технологічна основа середовища навчання і частина інформаційного простору, а її ключовим компонентом виступає комп'ютер, що є засобом здобуття інформації, її обробки і оновлення знань [4].

Технічно інформаційно-освітнє середовище будується за допомогою інтеграції інформації на традиційних і електронних носіях, комп'ютерно-телекомунікаційних технологіях взаємодії, віртуальних бібліотек, розподілених баз даних, навчально-методичних комплексів і розширеного апарату дидактики.

Організація у ПТНЗ ІОС дозволяє викладачам більш ефективно упроваджувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) і ресурси мережі Інтернет на різних етапах традиційної системи навчання, створювати Інтернет-заняття, інтегровані уроки, розробляти й використовувати власне програмне забезпечення і цифрові освітні ресурси, використовувати медіатеки та ін. Для учнів таке середовище дозволяє: використовувати Інтернет-технології в організації додаткової освіти; використовувати комп'ютерні технології для підготовки до занять; застосовувати тренувальні тестування; брати участь в Інтернет конкурсах і олімпіадах; обговорювати актуальні проблеми на форумі, в Skype, на сайті навчального закладу; інтелектуально й психологічно готуватися до подальшого продовження освіти; навчитися працювати з інформацією, представленою в різних формах, відбирати і систематизувати науковий матеріал, створювати повідомлення, доповіді на задану тему та ін. Засоби ІКТ є тими чинниками, що створюють необхідні передумови для виникнення внутрішньої мотивації діяльності особистості в умовах комп'ютерного навчання, особливо тоді, коли вони адаптовані до особливостей учнів, складу їхнього мислення, рівня наявних знань. У цьому випадку вони починають одержувати задоволення від самого процесу навчання, незалежно від зовнішніх мотиваційних чинників.

Завдяки впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій та ІОС змінюються форма і зміст професійної освіти, важливим стає для професійно-технічного навчального закладу не тільки дати знання, а сформувати важливі і значущі для суспільства і професії компетентності, які необхідні майбутнім фахівцям для професійної і соціальної адаптації в новому інформаційному суспільстві, що пов'язано з визначенням статусу випускника як підсумкового продукту освіти. А тому змінюється методологія діяльності сучасного викладача – навчити майбутнього кваліфікованого робітника працювати з інформацією.

Останнім часом система професійної освіти зазнає значних змін, які пов'язані з необхідністю подолання суперечностей між традиційним темпом навчання і потоком нових знань, що постійно збільшується. Розвиток комп'ютерної техніки і та ІКТ дає можливість створювати сприятливі умови для формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих будівельників. ІКТ володіють універсальним акумулюючим потенціалом, дозволяють подолати розрізненість і роздрібненість, яка притаманна традиційній системі освіти.

Являючи собою єдину систему апаратних засобів програмного забезпечення спеціалістів та користувачів, різноманітних баз даних, а також інших елементів, що сприяють реалізації інформаційних процесів, таке середовище вирізняється наступними властивостями змістового плану. Так, по-перше, це – наявна інформативність, пов'язана з насиченістю джерелами, які забезпечують інформаційну щільність і створенням умов одержання необхідних для користувача даних, відомостей, гіпотез, теорій та ін. Другою властивістю досліджуваного середовища є цілеспрямованість на комплексний розгляд матеріалів інформаційних ресурсів. Третя властивість визначається системністю як здатністю компонентів системи до взаємодії за для встановлення зв'язків між існуючими знаннями і отриманням нової інформації. Четверта властивість пов'язана з інтеграцією в навчальний процес інформаційних об'єктів і технологій з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей, оперативним внесенням коректив в процес комунікації, його орієнтуванням на загальнокультурні проблеми. П'ята властивість пов'язана з керованістю – здатністю середовища змінюватися під цілеспрямованим впливом соціального та технологічного чинників, налагоджувати прямі та зворотні зв'язки з користувачем, враховувати вікові та індивідуальні особливості тих, хто навчається, для подальшого розвитку та вдосконалення. Шоста – соціальність, яка торкається соціальних аспектів створення, впровадження та адаптації інформаційних технологій у відповідних предметних сферах.

Не зважаючи на те, що в центрі процесу навчання з використанням ІКТ знаходяться самостійна пізнавальна діяльність учнів і їх самостійна робота, спрямована на формування необхідних навичок, умінь і професійних компетенцій, успішність і якість навчання з використанням ІКТ значною мірою залежать від ефективності організації ІОС та методичної якості матеріалів, що використовуються, а також керівництва, майстерності викладачів, що моделюють її згідно з педагогічними цілями освіти.

Оскільки створення ІОС спрямоване на реалізацію умов для усвідомлення учнями особливостей майбутньої професійної діяльності, – воно створює найкращі умови для розвитку прагнення до професійного самовдосконалення стосовно оволодіння ІКТ, до набуття глибини й системності знань стосовно ІКТ; інформаційне освітнє середовище акцентує увагу на розвитку особистісних якостей, необхідних для успішного опанування майбутньої професії, серед яких чільне місце належить інформаційно-комунікаційній компетентності й дозволяє кожному учневі побудувати індивідуальну освітню траєкторію.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Не претендуючи на вичерпність висвітлення даної проблеми, тим не менше вище викладене дає можливість зауважити, що інформаційно-освітнє середовище має всі можливості забезпечити реалізацію необхідних умов для формування самостійності та потреби в постійній самоосвіті учня, його інформаційно-комунікаційної компетентності та успішності професійної адаптації і самореалізації.

Актуальними напрямами подальшої розробки окресленої проблеми є експериментальна перевірка даної педагогічної умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі в процесі професійної підготовки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1.Алексюк А. М. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навч. посіб. / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков та ін. – К.: ІСДО, 1993. – 336 с.

2.Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. / В. И. Андреев. – Казань, 2000. – 600 с.

3.Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук / О. Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.

4.Виды сред в образовании // Курс подготовки модераторов для системы дистанционного обучения / Под. рук. Е. С. Полат. Режим доступа: http://courses.urc.ac.ru/eng/u7-9.html.

5.Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности / Э. Ф. Зеер. – Свердловск: Изд-во Урал. Ун-та, 1988. – 120 с.

6.Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: словник термінів / М. Ю. Кадемія. – Львів: СПОЛОМ, 2009. – 260 с.

7.Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А. В. Семенова, І. О. Бартєнєва, І. М. Богданова. – 3-є вид., переробл., доповн. – К.: Знання, 2007. – 495 с.

8.Педагогическая энциклопедия. Т. 3. – М.: Сов. энцикл.. 1966. – С. 487–498.

9.Скибицкий Э. Г. Информационно-образовательная среда вуза как средство формирования профессионализма студентов / Э. Г. Скибицкий // Информатизация в образовании. – 2008. – № 8. – С. 15–29.

REFERENCES

1.Aleksyuk, A. M. (1993). *Organizaciya*

samostijnoï roboti studentiv v umovah intensifikaciï navchannya: navch. posib. [The organization of independent work of students in conditions of the intensification of education: textbook. manual.]. Kyiv.

2.Andreev, V. I. (2000). *Pedagogika. Uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya.* – 2-e izd. [Pedagogy. Training course for creative self-development]. Kazan.

3.Brazhnich, O. G. (2001). *Pedagogichni umovi diferencijovanogo navchannya uchniv zagal'noosvitn'oï shkoli.* [Pedagogical conditions of differentiated training of pupils of secondary school]. Krivij Rig.

4.*Vidy sred v obrazovanii // Kurs podgotovki moderatorov dlya sistemy distancionnogo obucheniya.* [The types of environments in education // training of moderators for the distance learning system]. / Pod. ruk. E.S. Polat. Rezhim dostupa: http://courses.urc.ac.ru/eng/u7-9.html.

5.Zeer, E. F. (1988). *Professional'noe stanovlenie lichnosti.* [Professional development of the individual]. Sverdlovsk.

6.Kademiya, M. YU. (2009). *Informacijno-komunikacijni tekhnologiï navchannya: slovnik terminiv.* [Information and communication technology learning: Glossary]. L'viv.

7.Kurlyand, Z. N. (2007). *Pedagogika vishchoï shkoli: Navch. posib.* [Higher school pedagogics: Textbook. allowance]. Kyiv.

8.*Pedagogicheskaya enciklopediya.* [Pedagogical encyclopedia]. Moscow.

9.Skibickij, E. G. (2008). *Informacionno-obrazovatel'naya sreda vuza kak sredstvo formirovaniya professionalizma studentov.* [Information educational environment of the University as a means of formation of professionalism of the students]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СОРОКВАШИН Сергій Володимирович – аспірант Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля.

Наукові інтереси: методика навчання комп'ютерних дисциплін у професійно-технічному навчальному закладі, формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SOROKVASHIN Sergiy Volodymyrovych – postgraduate student, Dnipropetrovsk University Alfred Nobel.

Circle of research interests: methods of teaching computer science in vocational education, the formation of information and communication competence of future skilled workers.

Дата надходження рукопису 05. 08. 2017 р.

УДК 377.8.011.3

ФЕСЕНКО Оксана Сергіївна –
пошукувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
e-mail: 777oxana7@i.ua

ІНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Для успішного здійснення формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи під час вивчення природничих дисциплін недостатньо тільки знати «як навчати», щоб бути методично грамотним. Можливість формування методичної компетентності у майбутнього вчителя початкової школи залежить від глибини, науковості, ґрунтовності, цілісності володіння змістом природничих дисциплін. Майбутній учитель початкової школи повинен володіти високим рівнем предметної природничої компетентності, тобто, знати «чому навчати» школярів на уроках «Природознавства». Отже, питання створення інтелектуально-творчого освітнього середовища у процесі вивчення природничих дисциплін майбутніх учителів початкової школи у педагогічному коледжі являється актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея використання середовища як засобу для впливу на розвиток особистості та її здатностей не є новою у педагогіці. У науковій літературі підкреслюється виняткова роль середовища як чинника впливу на особистість (поруч із спадковістю, вихованням, діяльністю) [1, 3, 4]. Над питанням організації освітнього

© Фесенко О.С., 2017

середовища працювали педагоги-класики Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюі, М. Монтесорі, К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський. Особливості створення освітнього середовища як засобу впливу на особистість зазначено в наукових працях В. А. Ясвін; динаміку створення освітнього середовища як цілісного структурованого соціально-психологічного простору із визначеними умовами, взаємозв'язками, цілями досліджено О. О. Остапенко. Специфіка й унікальність середовища як засобу впливу на особистість полягає у невимушеності, коли його потужна дія сприймається суб'єктом несвідомо.

Мета статті полягає у розкритті особливостей інтелектуально-творчого освітнього середовища як засобу формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою створення необхідного інтелектуально-творчого освітнього середовища ми використовували низку підходів, з-поміж яких: цілісний, системний, синергетичний, індивідуальний та особистісно-орієнтований.

Цілісний підхід уможливив формування у майбутніх учителів природничих дисциплін цілісної природничо-наукової картини світу, встановлення взаємозв'язків між об'єктами природи і космосу, усвідомлення закономірностей природи, уміння пояснювати явища і властивості біосфери в процесі вивчення таких дисциплін як: «Основи природознавства», «Основи екології», «Анатомія, фізіологія та шкільна гігієна», «Основи здоров'я». Усвідомлення майбутніми вчителями початкових класів цілісності світу, в якому відведена надзвичайна роль Людині як суб'єкту, здатного впливати на будь-які його рівні і компоненти є необхідною умовою формування інтелектуально-творчого освітнього середовища.

Інтелектуально-творчим показником системного підходу в засвоєнні природничих дисциплін майбутніми вчителями початкових класів є сформовані інтегровані знання про природу, побудовані з урахуванням міждисциплінарних зв'язків в галузі ботаніки, зоології, анатомії, екології, географії, астрономії, фізики, хімії. Засвоєння навчального матеріалу з цих дисциплін сприяє розвитку інтелектуально-творчих здібностей до ідеалізованих аналогій, систематизації, філософського узагальнення, творчо-аналітичного прогнозування.

Синергетичний підхід передбачає нелінійний розвиток за біфуркаційним сценарієм, коли нова якість людини та суспільства не являє собою результат закономірного поступального розвитку, а є наслідком вибору одного з можливих варіантів розвитку під впливом колективних та індивідуальних взаємодій, які можуть змінити напрям не тільки суспільних перетворень, а й саму сутність людини. Згідно з синергетичним підходом, загальні закони розвитку й функціонування відкритих систем єдині для складових цієї системи. «Середовище являється єдиним початком – носієм майбутніх організацій, як поле шляхів розвитку» [2, с. 734]. Отже, ефективність формування методичної компетентності майбутнього учителя залежить від створення інтелектуально-творчого середовища як потенційної можливості подальшої самоорганізації і ускладнення академічної підгрупи як відкритої мікросистеми у педагогічному коледжі.

Першим кроком у створенні інтелектуально-творчого освітнього середовища як педагогічної умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів стало запровадження спецкурсу «Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів на основі розвитку цілісного мислення під час вивчення дисциплін природничого циклу».

Метою зазначеного курсу стало уточнення, систематизація, вдосконалення та поглиблення набутих природничих знань (з ботаніки, зоології, анатомії, географії, фізики, астрономії, хімії); ліквідація «білих плям» природничої підготовки за період навчання у школі. Відповідно до поставленої мети було поставлено такі завдання: засобом засвоєння системи інтегрованих знань опанування способами навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронної практики; формування інтегрованих знань, сучасної цілісної картини світу з урахуванням глибоких міждисциплінарних зв'язків; розуміння синергетичних підходів до наскрізних закономірностей у біосфері; створення умов для розвитку майбутніх учителів на основі принципів гуманізму й особистістно-орієнтованого навчання; оволодіння елементами методичного мислення, методичної грамотності, методичної рефлексії.

Спецкурс включав змістові модулі базових тем шкільних предметів природничого циклу, які читалися паралельно із природничими дисциплінами («Анатомія, фізіологія, шкільна гігієна», «Екологія», «Основи початкового курсу природознавство») відповідно до навчального плану педагогічного коледжу. У процесі вивчення змістових модулів студенти вирішували завдання методичного характеру засобом застосування ігрових, проблемних завдань, імітації нестандартних педагогічних ситуацій на уроках «Природознавства» у

початковій школі.

Другим кроком у створенні інтелектуально-творчого освітнього середовища як педагогічної умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів стало створення предметних гуртків з вивчення дисциплін природничого спрямування. Мета гурткової роботи полягала у тому, щоб поглибити вивчення окремих питань, тем, розділів у межах певної природничої дисципліни. Завдання, які стояли перед гуртківцями полягали у наступному: формування стійкого інтересу до вивчення дисциплін природничого циклу; формування уміння моделювати явища природи; вдосконалення навичок практичної діяльності з об'єктами природи; формування науково-дослідних умінь під час виконання завдань практичного спрямування; формування умінь щодо оформлення звітів до екскурсій, практичних і лабораторних робіт, фотозвітів, творчо-пошукових проектів, підготовки рефератів, доповідей, тез.

Для проведення дослідно-експериментальної роботи на базі педагогічного коледжу було створено природничі гуртки: «Біологія мовою серця», «Екологічний гурток», «За здоровий спосіб життя», «Природознавець». Кожен гурток працював за затвердженою програмою, зміст якої відповідав сучасним вимогам і потребам освітньої галузі. На початку навчального року керівники предметних гуртків оновлювали зміст навчального матеріалу, тематику індивідуальних творчих проектів; здійснювали планування освітніх заходів різних рівнів; прогнозували бажані продукти діяльності гуртківців за підсумками кожного заходу.

У процесі підготовки індивідуально-творчих проектів, тез виступів на наукових конференціях, рефератів та доповідей, студенти брали участь у засіданнях наукових лабораторій Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара, знайомилися з матеріалами фотовиставок кафедр фізики, хімії, біології, географії вищеназваного університету; проводили науково-дослідну роботу в ботанічному саду, брали участь в роботі біогеоценотичного наукового стаціонару університету, вивчали матеріали мінералогічного та зоологічного музею. Важливою формою роботи природничих предметних гуртків були зустрічі з видатними діячами науки і техніки, фахівцями природничої галузі. Заходи проходили в форматі лекцій, дискусій, науково-дидактичної гри «Запитання – відповідь» тощо.

Важливою формою роботи предметних гуртків є проведення керованих дискусій і дебатів з використанням інноваційних технологій. Заздалегідь визначена тематика опрацьовувалася студентами самостійно. Учасники поділялися на підгрупи, готували аргументовані виступи. За участю викладача-керівника напрями обговорення даної проблематики. Складні дискусійні питання опрацьовувалися за допомогою Інтернет ресурсів. Інтелектуально-творчий пошук, у якому перебували майбутні вчителі, розширює світогляд, підвищує інтерес, мотивує до більш ґрунтовного опрацювання тематики природничої дисципліни, створює сприятливі умови для методично грамотної побудови виступу (слідкувати за власною логікою, послідовністю, змістовністю й аргументованістю, переконливістю).

Варто зазначити, що з метою підвищення якості опрацювання проблемних питань ми використовували інтерактивні методи навчання, за допомогою яких генерація ідей відбувалася найбільш успішніше. Тематика керованих дискусій і дебатів була наступною:

Предметний гурток «Біологія мовою серця» – Яке значення ієрархії для рівнів організації живої матерії? Які приклади із цього слід застосувати у соціумі?; Що спільного між процесами фотосинтезу рослин і еволюцією gomo sapiens?, Чи можна порівняти діяльність людського організму (робота генів, мозку) із роботою комп'ютерної системи? Чому 96% геному «спить»?

Предметний гурток «Екологія» – Визначити причини появи високої концентрації диоксиду вуглецю в атмосфері та можливі шляхи зменшення; Генномодифіковані організми: наука, людина, біосфера; Чи існує взаємозв'язок між кругообігом води у природі і явищами у соціальному середовищі?

Предметний гурток «За здоровий спосіб життя» – Паління, алкоголь, наркотики. Аргументи «За» і «Проти»; Значення вірусів у масштабах еволюції; Чи впливає «Слово» на здоров'я?

Предметний гурток «Природознавець» – Визначити способи пристосування тварин до наземно-повітряного (водного, грунтового) середовища існування. Визначити особливості й показники цього середовища, які треба змінити, щоб таке пристосування як зір перестало відігравати важливу роль.

Якісним показником створення інтелектуально-творчого середовища стала участь студентів у олімпіадах, творчих конкурсах (на рівні коледжу, міста, області), наукових конференціях, семінарах.

Важливим чинником залучення студентів до створення і занурення в інтелектуально-творче освітнє середовище стало застосування індивідуального й особистісно-орієнтованого підходів. Індивідуальний та особистісно-

орієнтований підходи не суперечать, а навпаки співіснують у гармонії з цілісним, системним та синергетичним підходами, так як створюють підґрунтя для повноцінного розвитку і прояву інтелектуально-творчих якостей особистості.

Особливу увагу у запровадженні індивідуального й особисто-орієнтованого підходів ми надавали студентам експериментальної групи в процесі підготовки творчих проектів, адаптованих до роботи з дітьми молодшого шкільного віку, розрахованих на викладання «Природознавства» у початкових класах. До таких творчих проектів належало підготовка схем природничих процесів, плакатів екологічних явищ, агітаційних плакатів екологічного спрямування, дитячих альманахів з основ природничих наук (анатомії, ботаніки, зоології, географії, хімії, фізики, астрономії). Індивідуальний і особисто-орієнтований підхід у роботі зі студентами сприяв розвитку їхніх інтелектуально-творчих здібностей, а також сприяв створенню необхідних передумови розвитку методичного проектування і методичної грамотності як основ методичної компетентності.

Заключним третім кроком формування інтелектуально-творчого освітнього середовища було залучення студентів експериментальної групи до роботи творчої лабораторії з вивчення природничих дисциплін, яка діяла на базі Малою академією наук України. У роботі лабораторії брали участь провідні фахівці природничих дисциплін педагогічного коледжу та професорсько-викладацького складу факультетів «Біологія», «Географія», «Фізика» та «Хімія» Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара. Завданням творчої лабораторії стало: підготовка майбутніх учителів початкових класів до науково-дослідної діяльності; максимальний розвиток ініціативи, творчих здібностей; формування навичок критичного сприймання навчального матеріалу, здатності самостійно користуватися різноманітними джерелами інформації; розвиток дослідницької творчо-пошукової активності, самоконтролю, уміння творчо визначати напрями наукових досліджень, грамотно оформлювати наукові статті, тези доповідей, звіти; формування ораторських здібностей; формування методичних умінь організовувати науково-пошукову діяльність школярів початкових класів.

Учасникам експериментальної групи творчої лабораторії ми пропонували творчі проекти з таких тем: «Прогностичні наслідки у подоланні екологічних проблем Мексиканської затоки біогенетичними шляхами», «Особливості енергоінформаційного впливу слова на здоров'я людини»). Крім того, студенти виступали з доповідями і повідомленнями на обласній студентській науково-практичній конференції «Екохім», на науковій студентській конференції «Сучасні наукові досягнення у галузі природничих дисциплін». За такої ситуації студенти збагачували досвід інтелектуально-творчої діяльності, розвивали навички нестандартного мислення, проявляли креативність у розв'язанні проблемних питань.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Особливість створення інтелектуально-творчого освітнього середовища полягає у поетапній реалізації процесу вивчення природничих дисциплін в умовах педагогічного коледжу. У процесі викладання природничих дисциплін індивідуальний і особистісно орієнтований підхід до студента, як майбутнього вчителя, спрямовується на розвиток важливих професійних якостей: комунікабельності, відповідальності, ініціативності, креативності, вміння реалізувати власний індивідуально-творчий потенціал. Методична креативність, методичне мислення, методична творчість та інші складові методичної компетентності розвиваються в процесі навчання, спираючись на особистісні якості майбутнього вчителя. Перспективи подальших наукових пошуків пов'язано зі створенням інтелектуально-творчого освітнього середовища та виявленням його впливу на формування методичної компетентності в процесі залучення студентів до використання мультимедійних технологій навчання під час вивчення природничих дисциплін.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Принципи сучасної освіти / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 5–27.

2. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия / Главн. науч. ред. и сост. С. Ю. Солодовников. – Мн: МФЦП, 2002. – 1008 с.

3. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономер-ности / И. Я. Лернер. – К., 1988. – 96 с.

4. Основи педагогіки вищої школи. Навчально-методичний комплекс для аспірантів і магістрів / Укладачі : Л. Вовк, О. Падалка, Р. Семернікова. – К., 2005. – 59 с.

REFERENCES

1. Beh, I. D. (2005). Printsipi suchasnoyi osviti. Pedagogika i psihologiya. [Pedagogy and Psychology]. № 4, 5–27.

2. Solodovnikov, S. Yu. (2002). Bolshoy entsiklopedicheskiy slovar: filosofiya, sotsiologiya, religiya, ezoterizm, politekonomiya. [Big Encyclopedic Dictionary: Philosophy, Sociology, Religion, Esotericism, Political Economy]. Mn:

MFTSP.

3. Lerner, I. Ya. (1988.). Protsess obucheniya i ego zakonomernosti. [Learning process and its principles]. Kyiv.

4. Vovk, L., Padalka, O., SemernIkova, R. (2005). Osnovi pedagogIki vischoyi shkoli. Navchalno-metodichniy kompleks dlya aspirantiv i magistriv. [Fundamentals of higher education pedagogy. Educational and methodological complex for postgraduate students and master's degree students]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ФЕСЕНКО Оксана Сергіївна – пошукувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у процесі вивчення природничих дисциплін у педагогічному коледжі.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

FESENKO Oksana Serhiivna – applicant for a degree of the Department of Pedagogy and Educational Management at Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

***Circle of scientific interests*:** Formation of methodical competence of future primary school teachers in the process of studying the natural sciences at pedagogical college.

Дата надходження рукопису 05. 08. 2017 р.

АНОТАЦІЇ

БІДА Олена Анатоліївна. СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Розглянуто ключові компетентності, що тлумачаться як ті, що дають ключ для розв'язання широкого кола навчальних і життєвих завдань. Проаналізовано сутність та структуру дослідницької компетентності майбутніх фахівців. Дослідницька компетентність передбачає вміння співпрацювати, вступати у контакти, легку сумісність, готовність до змін, до самовизначення. Розглядається як інтегративна характеристика особистості, яка передбачає володіння методологічними знаннями, технологією дослідницької діяльності, а також визнання їх цінності і готовність до їх використання у професійній діяльності.

Ключові слова. *компетентності, дослідницька компетентність, інтегративна характеристика особистості, структура дослідницької компетентності, конкурентноздатність.*

БИДА Елена Анатольевна. СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Рассмотрены ключевые компетентности, толкуются как те, что дают ключ для решения широкого круга учебных и жизненных задач. Проанализированы сущность и структуру исследовательской компетентности будущих специалистов. Исследовательская компетентность предполагает умение сотрудничать, вступать в контакты, легкую совместимость, готовность к изменениям, к самоопределению. Рассматривается как интегративная характеристика личности, которая предусматривает владение методологическими знаниями, технологии исследовательской деятельности, а также признание их ценности и готовность к их использованию в профессиональной деятельности.

Ключевые слова. компетентности, исследовательская компетентность, интегративная характеристика личности, структура исследовательской компетентности, конкурентоспособность.

BIDA Olena Anatoliivn. NATURE AND STRUCTURE OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS

Key competencies that are interpreted as those that provide the key to solving a wide range of educational and life challenges are considered. The essence and structure of research competence of future specialists are analyzed.

In the conditions of the life of modern society high demands for professional skills of future specialists are being presented. This explains the need for scientific and practical development of the problems of training and placement of personnel working in various spheres of life. Consequently, Ukraine opens broad prospects for specialists of different directions, instead it requires a high level of professionalism of a specialist.

Research competence involves the ability to collaborate, make contacts, easy interoperability, readiness for change, self-determination. It is considered as an integrative personality characteristic, which involves possession of methodological knowledge, technology of research activity, as well as recognition of their values and readiness for their use in professional activities. Research competence is a key, basis for the development of other competences, because it helps a person to learn throughout life, become competitive, successful in future life.

Keywords: *competence, research competence, integrative personality characteristics, research competency structure, competitiveness.*

БИРКА Маріан Філаретович. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ЕФЕКТИВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ STEM ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті уточнено сутність поняття «STEM освіта», її цілі та очікувані результати для системи освіти. Проаналізовано нормативно-правове забезпечення й виокремлено бар'єри і виклики на шляху успішного впровадження STEM освіти в Україні. Виділено й обґрунтовано дванадцять принципів ефективної реалізації STEM освіти у загальноосвітніх навчальних закладах в аспектах визначення: мети і завдань, діяльності учнів, змісту освіти та організації освітнього процесу.

Ключові слова: *STEM освіта, поняття, цілі і очікувані результати, правова база, бар'єри і виклики, принципи ефективної реалізації.*

БИРКА Мариан Филаретович. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ STEM ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

В статье уточнена сущность понятия «STEM образование», ее цели и ожидаемые результаты для системы образования. Проанализировано нормативно-правовое обеспечение и определены барьеры и вызовы на пути успешного внедрения STEM образования в Украине. Выделены и обоснованы двенадцать принципов эффективной реализации STEM образования в общеобразовательных учебных заведениях в аспектах определение: целей и задач, деятельности учащихся, содержания образования и организации образовательного процесса.

Ключевые слова: *STEM образование, понятие, цели и ожидаемые результаты, правовая база, барьеры и вызовы, принципы эффективной реализации.*

BYRKA Marian Philaretovych. GUIDELINES FOR EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF STEM EDUCATION IN UKRAINE

The problem of realization of a new interdisciplinary educational approach – STEM education (Science, Technology, Education, and Math) in the Ukrainian education system is studied in the article. The aspects discussed and elaborated are: definition, goals and premises of STEM education, legal framework of STEM education in Ukraine, and barriers to effective implementation of STEM education in Ukraine. These barriers call a range of challenges to Ukrainian educational system in methodological, management, and performers' aspects. The authors present the principles for Ukrainian educational institutions that provide a productive formation and development of the studied scientific phenomenon. Based on our theoretical position, indentified barriers and challenges, our experience, and depending on the key components and stages of the educational process, twelve principles of effective implementation of STEM education in Ukraine are recommended: The goal and objectives (Practical Purpose and Clarity); Student involvement (Personalization, Interaction, and Bottom Line); Content forming (Interrelation, Integrity, and Modularity); Organization (Hands-on learning, Technologization, Continuity, and Adaptability). The research draws upon mainly primary national and international sources in the area of the STEM education including Ukrainian legislative base. The STEM education is based on the needs of skilled workers to fill job vacancies in high-tech area that includes aerospace engineering, astrophysics, astronomy, biochemistry, biomechanics, chemical engineering, chemistry, civil engineering, computer science, life sciences, mathematical biology, nanotechnology, neurobiology, nuclear physics, physics, and robotics, social sciences (anthropology, economics, psychology and sociology). The implementation of STEM initiative in Ukrainian educational system is a good opportunity to train the future employees with strong scientific, computer and mathematical backgrounds to succeed at the global job market in high-tech area.

Keywords: *STEM education; definition, goals and premises; legal framework of STEM education in Ukraine; barriers and challenges; principles of effective implementation.*

ДМИТРУК Лілія Анатоліївна. ОСНОВНІ ВИДИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СТРУКТУРНІ СКЛАДНИКИ ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Дослідження спрямовано на вивчення основних видів мовленнєвої діяльності, які є необхідними для професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови. Наш аналіз показує як на експериментальних заняттях із педагогічних та мовознавчих дисциплін з'ясовувалися причини, умови узгодження мовленнєвої діяльності викладача і студента, розкривалися, використовувалися різноманітні види і форми мовлення, усвідомлені й продуковані студентом з урахуванням закономірностей індивідуального іншомовного стилю спілкування, добирався дидактичний матеріал, який орієнтував студентів на розв'язання визначених завдань, з урахуванням специфіки мовленнєвих ситуацій.

Виходячи з поставленої мети, в роботі були вивчено і описано в порівняльному плані види мовленнєвої діяльності, виявлено дидактичні умови організації навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів, охарактеризовано найефективніші колективні форми.

Ключові слова: *розвиток мовленнєвої компетентності, мовленнєва діяльність, види, говоріння, письмо, аудіювання, читання, професійна діяльність, інтеграція навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності.*

ДМИТРУК Лилия Анатольевна. ОСНОВНЫЕ ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СТРУКТУРНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Исследование направлено на изучение основных видов речевой деятельности, которые являются необходимыми для профессиональной деятельности будущих учителей иностранного языка.

Наш анализ показывает как на экспериментальных занятиях по педагогическим и языковедческих дисциплин выяснялись причины, условия согласования речевой деятельности преподавателя и студента, раскрывались, использовались разнообразные виды и формы речи, осознанные и производимые студентом с учетом закономерностей индивидуального стиля иноязычного общения, подбирался дидактический материал, который ориентировал студентов на решение определенных задач, с учетом специфики речевых ситуаций.

Исходя из поставленной цели, в работе были изучены и описаны в сравнительном плане виды речевой деятельности, выявлены дидактические условия организации учебно-познавательной и самообразовательной деятельности студентов, охарактеризованы эффективные коллективные формы.

Ключевые слова: *развитие речевой компетентности, речевая деятельность, виды, говорение, письмо, аудирование, чтение, профессиональная деятельность, интеграция учебно-познавательной и самообразовательной деятельности.*

DMITRUK Liliya Anatoliïvna. BASIC TYPES OF SPEECH ACTIVITY AS STRUCTURAL CONSTITUENTS OF INTEGRATION OF ACADAMIC AND SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE STUDENTS OF HIGHER PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The research is aimed at studying the main types of speech activity which are necessary for the professional activity of future teachers of a foreign language.

Despite the lively interest in this topic, the real problem has not been investigated sufficiently yet. This fact determines the relevance of this article.

The object of the research is the integration of educational, cognitive and self-education activities of philology students. The subject of our article is the types of speech activity (speaking, writing, listening, reading).

Our analysis shows how the causes and conditions of harmonization of the speech activity of a teacher and a student were clarified, the different types and forms of speech were applyed and used, the didactic material was chosen during experiental classes in pedagogical and linguistic subjects.

Proceeding from the stated aim, the types of speech activity were studied and described in the comparative plan in this article, the didactic conditions of the organization of educational, cognitive and self-education activities of students were revealed, the most effective collective forms were characterized.

Keywords: *development of speech competence, speech activity, types, speaking, writing, listening, reading, professional activity, integration of educational-cognitive and self-education activities.*

КУЗЬМЕНКО Юлія Василівна. НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ІЗ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ В УКРАЇНІ У 1950–2017 РОКИ

Публікацію присвячено актуальній історико-педагогічній проблемі – навчанню фахівців із трудової підготовки в педагогічних училищах та ВНЗ України у 50-х роках ХХ – початку ХХІ століття. Відповідно до виокремлених авторами періодів розвитку системи професійної освіти фахівців із трудової підготовки в Україні (становлення, експериментування, інтенсифікації, модернізації) представлено перелік спеціальностей, за якими готували вчителів трудового навчання; окреслено діапазон форм і методів організації навчального процесу спеціалістів означеного фаху.

Ключові слова: *освітній процес, система професійної освіти педагогічних кадрів, фахівці із трудової підготовки, спеціальність, форми і методи навчання.*

КУЗЬМЕНКО Юлія Василівна. ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТРУДОВОЙ ПОДГОТОВКЕ В УКРАИНЕ В 1950–2017 ГОДА

Публикация посвящена актуальной историко-педагогической проблеме – обучению специалистов по трудовой подготовке в педагогических училищах и ВУЗах Украины в 50-х годах ХХ – начале ХХІ века. Согласно выделенных авторами периодов развития системы профессионального образования специалистов по трудовой подготовке в Украине (становления, экспериментирования, интенсификации, модернизации) представлен перечень специальностей, по которым готовили учителей трудового обучения; очерчен диапазон форм и методов организации учебного процесса специалистов данной специальности.

Ключевые слова: *образовательный процесс, система профессионального образования педагогических кадров, специалисты по трудовой подготовке, специальность, формы и методы обучения.*

KUZMENKO Iuliia Vasilivna. LEARNING WORK TRAINING SPECIALISTS IN UKRAINE DURING 1950–2017 YEARS

The publication is dedicated to actual historical and pedagogical problem – the training of specialists in labor training in the pedagogical colleges and the universities of Ukraine in the 50 years of XX – beginning of XXI century. It is noted that the most significant transformation in the system of vocational education specialists from the work of preparation in Ukraine took place precisely in the determined period. Defining meaningful experience and progressive trends is an important part of scientific research in the context of contemporary researchers study objects that are in development, such as vocational education teachers. Learning and development stages of the education system in different historical periods can not only synthesize constructive experience of the past, but it also uses it as a vector direction of modern education system. The circle of scholars in the works which highlights some aspects of professional training for labor training teachers. It is emphasized that the development of educational thought has been changing the approaches to the educational process, including specialty which is updated and is improved the teaching forms and methods. According to the authors of the examined periods of vocational education specialists from Ukraine labor training (formation (1950–1958 years), experimentation (1959–1983 years), intensification (1984-1990 years), modernization (1991–2017 years)) is a list specialties, which trained teachers of labor training; Author determined changes in approaches to giving professional formation to the future teachers. The author outlines a range of forms and methods of educational process. The study shows that in the years 1950–2017 in addition to traditional forms and methods gradually began to use innovative and based on subject-subject approaches to the education aimed at the developing of the individual's creative abilities, of the providing for the use of modern information and communication technologies focused on cooperation with other countries.

It is noted that each period distinguished by their special approaches to the educational process labor training specialists, this is primarily due to the socio-political, socio-economic, cultural, educational and informational-technological determinants.

Keywords: *educational process, the system of vocational education teachers, experts in labor training, specialty, forms and methods of teaching.*

РІЖНЯК Ренат Ярославович, АКБАШ Катерина Сергіївна, ПАСІЧНИК Наталя Олексіївна. ҐЕНДЕРНА (НЕ-)РІВНІСТЬ У ВЗАЄМОВІДНОСИНАХ ПРАЦІВНИКІВ ФАКУЛЬТЕТУ НА ОСНОВІ АНАЛІЗУ ПОКАЗНИКІВ ПИТОМОГО ПАРИТЕТУ

В статті проаналізовані результати виявлення рівня розуміння різними статями учасників навчально-виховного процесу фізико-математичного факультету Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка соціальної обумовленості, різноманіття та специфіки ґендерних ролей, що приписуються чоловікам та жінкам. Для цього була проведена одна зі складових частин ґендерного аналізу підрозділу – організоване анкетування та сформовані бінарні матриці відповідей його учасників, побудовані таблиці спряженості для кількісного аналізу результатів анкетування та проведений їхній статистичний аналіз, виконаний якісний аналіз статистичних даних анкетування. Для проведення якісного аналізу використовувався коефіцієнт ґендерної питомої ваги, який визначався як відношення частки жінок від їх загального числа у відповідній групі до частки чоловіків (також, від їх загального числа у групі) за заданим полем аналізу. На основі цього коефіцієнта введені поняття питомого паритету та питомої асиметрії. В результаті проведення дослідження встановлені відношення характерних ознак, що розкривають рівень розуміння різними статями науково-педагогічного складу факультету проблем щодо важливості забезпечення рівних можливостей обох статей у професійній самореалізації та можливостей поєднання професійних та сімейних обов'язків, з приводу оцінки власного розуміння змісту основних ґендерних понять та відношення до поширення ґендерних знань у підрозділі, щодо розуміння проблеми відображення ґендерних пріоритетів у фінансуванні університету та визнання однакової участі чоловіків та жінок в прийнятті виробничих рішень, щодо врахування ґендерної чутливості процедур при прийомі та відборі кадрів на всі види робіт, визнання ґендерних стереотипів як найбільш «популярних»ґендерно маркованих незручностей та інших проблем.

Ключові слова: *ґендерний аналіз, ґендерна рівність, анкетування, коефіцієнт ґендерної питомої ваги, питомий паритет, питома асиметрія.*

РИЖНЯК Ренат Ярославович, АКБАШ Екатерина Сергеевна, ПАСЕЧНИК Наталья Алексеевна. ГЕНДЕРНОЕ (НЕ-) РАВЕНСТВО ВО ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ РАБОТНИКОВ ФАКУЛЬТЕТА НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ПОКАЗАТЕЛЕЙ УДЕЛЬНОГО ПАРИТЕТА

В статье проанализированы результаты выявления уровня понимания различными полами участников учебно-воспитательного процесса физико-математического факультета Центральноукраинского государственного педагогического университета имени Владимира Винниченко социальной обусловленности, многообразие и специфики гендерных ролей, приписываемых мужчинам и женщинам. Для этого была проведена одна из составных частей гендерного анализа подразделения – организованное анкетирование и сформированы бинарные матрицы ответов участников, построены таблицы сопряженности для количественного анализа результатов анкетирования и проведен их статистический анализ, выполнен качественный анализ статистических данных анкетирования. Для проведения анализа использовался коэффициент гендерного удельного веса, который определялся как отношение доли женщин от их общего числа в соответствующей группе к доле мужчин (также, от их общего числа в группе) по заданному полю анализа. На основе этого коэффициента введены понятия удельного паритета и удельного асимметрии. В результате проведения исследования установлены отношения характерных признаков, раскрывающих уровень понимания различными полами научно-педагогического состава факультета проблем по важности обеспечения равных возможностей обоих полов в профессиональной самореализации и возможностей сочетания профессиональных и семейных обязанностей, по поводу оценки собственного понимания содержания основных гендерных понятий и отношение к распространению гендерных знаний в подразделении, в понимании проблемы отражения гендерных приоритетов в финансировании университета и признание одинаковой участия мужчин и женщин в принятии производственных решений, по учету гендерной чувствительности процедур при приеме и отборе кадров на все виды работ, признание гендерных стереотипов как наиболее «популярных» гендерно маркированных неудобств и других проблем.

Ключевые слова: *гендерный анализ, гендерное равенство, анкетирование, коэффициент гендерного удельного веса, удельный паритет, удельная асимметрия.*

RIZHNIAK Renat Yaroslavovich, AKBASH Kateryna Serhiivna, PASICHNYK Natalia Oleksiivna. GENDER (IN)EQUALITY IN THE RELATIONS BETWEEN EMPLOYEES OF THE FACULTY BASED ON AN ANALYSIS OF SPECIFIC PARITET

The article analyzes the results of identifying of the level of understanding between different genders of participants of the educational process of the faculty of Physics and Mathematics of the The Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University of social conditioning, the diversity and specificity of gender roles ascribed to men and women. For this purpose was conducted one of the components of gender analysis division – organized questionnaires and generated binary matrix of the responses of the participants, constructed conjugation tables for a quantitative analysis of the results of the survey and conducted theirs statistical analysis, qualitative analysis of the statistical survey. For the qualitative analysis was used coefficient of gender specific gravity, which is defined as the ratio of women to their total in the appropriate group to the share of men (and from their total in the group) by the set field of analysis. Based on this ratio the concept of specific parity and specific asymmetry were introduced. As a result of the study, it was set the ratio of the characteristic features that reveal the level of understanding by different genders of scientific and pedagogical part of the Faculty of problems concerning the importance of equal opportunities for both sexes in professional fulfillment and opportunities for combining professional and family responsibilities, on the evaluation their understanding of the content of basic gender concepts and relation to the distribution of gender knowledge, on the understanding of gender priorities in the university

funding and recognition of equal participation of men and women in making production decisions, on how to consider gender sensitivity procedures for admission and selection of personnel for all kinds of work, recognition of gender stereotypes as the most "popular" gender marked discomfort and other problems.

Keywords: *gender analysis, gender equality, questionnaire, coefficient of gender specific gravity, specific parity, relative asymmetry.*

СКЛОВСЬКИЙ Ігор Зіновійович, СКЛОВСЬКА Олена Іванівна, АКСЬОНОВА Віра Ігорівна. ОБРАЗ ДОН КІХОТА ЗАПОРОЗЬКОГО, ЯК ДУХ В КОНЦЕПЦІЇ КОЛЕКТИВУ ВИДАТНОГО УКРАЇНСЬКОГО ПЕДАГОГА А. С. МАКАРЕНКА

Авторитет козакофільства в освітньому просторі поступово втілював у життя український педагог Антон Макаренко. Він критично сприймав режим тоталітаризму і войовничий атеїзм влади, її ксенофобські прояви, діяв, як європейський засновник власної версії філософського піднесення статусу демократичного патріотизму.

Ключові слова*: український дух традиції патріотизму і гуманізму, В. Винниченко, А. С. Макаренко.*

СКЛОВСКИЙ Игорь Зиновьевич, СКЛОВСКАЯ Елена Ивановна, АКСЕНОВА Вера Игоревна ОБРАЗ ДОН КИХОТА ЗАПОРОЖСКОГО, КАК ДУХ В КОНЦЕПЦИИ КОЛЛЕКТИВА ВЫДАЮЩЕГОСЯ УКРАИНСКОГО ПЕДАГОГА А. С. МАКАРЕНКА

Авторитет казакофильства в образовательном пространстве постепенно воплощал в жизнь украинский педагог Антон Макаренко. Он критически воспринимал режим тоталитаризма и воинствующий атеизм власти, ее ксенофобские проявления, действовал, как европейский основатель собственной версии философского повышение статуса демократического патриотизма.

Ключевые слова: *украинский дух традиции патриотизма и гуманизма, В. К. Винниченко, А. С. Макаренко.*

SKLOVSKY Igor Zinovievych, SKLOVSKA Helen Ivanivna, AKSIONOVA Vira Igorivna. THE IMAGE OF DON KIHOTA ZAPOROZKIY, A SPIRIT IN THE CONCEPT OF A PROMINENT UKRAINIAN TEACHER A. S. MAKARENKA.

The credibility of the cosmonauts in the open space has been adhered to by the Ukrainian teacher Anton Makarenko. Vin critically sprimav regime totalitarianism and warrior atheism vladi, її xenophobic manifest, diav, yak єvropeyskiy obsozhnik vosnovoї verssi filosofskogo pidnesennya status of democratic patriotism. During the time of AS Makarenka (and V. Sukhomlinsky's pic) – the legal basis in the spiritual sphere of the Ukrainian self-government of the boulevard, the fall of T. Shevchenko, L. Ukrainki, I. Frank, M. Gogol, tih chi inших її сторін, Ales sama zyogo pochinav vidatnyi pedagogue sistemnyy rozglyad aspektiv єдності філософії, sciences, освіти та оновлення теоретичних підстав педагогіки. Humanism A. S. Makarenka - a self-styled «Don Kihotom Zaporozhky», vyavlyaet its latent opozitsinist from devalogs with its own colleagues and spivrobitnikami. One of them - Kalina Ivanovic Serdyuk, – actually casting a role – «Zbroenostya Sancho Pansi.». Such a post-non-classic pidhid to the author's «Pedagogical Poem», allowing synergetic and noosphere to create creativity on the basis of ірраціональних ітенцій phenomenolichnogo буття, oskilki can not be joked and roused, and in the struggle with them «wisdom of the people before God.» A. S. Makarenko is unique, whether it be about the riddle of a richer brother (the colossal bilogovydyyyu has shaken the country to France), or until the country has its own syom'y yomu, it all happened zvernutisya vlasthtuvanni to the robot in the NKVS and when you try to enter the communist party. At the time of the collapsing situation, we were led by the smugly, yak and V. Vynnychenko. A. S. Makarenko critical osmisliv досвід української національно-визвольної бортьби і зміг оприлюднити its original kolkultivistsko-kozakofil'sku model evolyutsiyno gumanistiki dusi kordotsentrizmu, yaka bula vidlunnyam heroism «the face of a sad image» Don Kishota (M. Cervantes).

Keywords: *Ukrainian spirit, traditional patriotism and humanism, V. K. Vinnichenko, A. S. Makarenko.*

ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович. РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті автором обґрунтовано сутність дефініцій «художньо-естетичний смак», «майбутній фахівець образотворчого мистецтва», «професійно-орієнтовані дисципліни» в мистецькій освіті, обґрунтовано структурно-функціональну модель формування художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва спрямовану на підвищення якості професійної підготовки, реалізацію вимог художньо-інтелектуального розвитку та творчого удосконалення в мистецькій галузі. У структурно-функціональній моделі розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін автором виокремлено наступні блоки: теоретичний блок, організаційний блок, методичний блок, результативний блок.

Автором презентовано рівні розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін (високий, середній, низький). З-поміж компонентів пропонуються наступні: полімотиваційний, когнітивно-інтелектуальний, гедоністичний, рефлексивний. Розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в

процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін доцільно вивчати за такими критеріями, а саме: мотиваційно-ціннісний, цільовий, знаннєвий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

Ефективність запровадження моделі забезпечувалася такими формами роботи, як майстер-класи, майстерні пленерного живопису, майстерні розпису по склу, малювання пастеллю, майстерні гравюри, майстерні скульптури, навчанням натюрморту гуашшю, створення копії роботи майстра.

Ключові слова: *художньо-естетичне виховання, художньо-естетичний смак, фахівці образотворчого мистецтва, професійно-орієнтовані дисципліни, структурно-функціональна модель формування художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва.*

ЧЕРКАСОВ Владимир Федорович. РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье автором обосновано сущность дефиниций «художественно-эстетический вкус», «будущий учитель изобразительного искусства», «профессионально-ориентированные дисциплины» в художественном образовании, обосновано структурно-функциональную модель формирования художественно-эстетического вкуса будущих учителей изобразительного искусства направленную на повышение качества профессиональной подготовки, реализацию требований художественно-интеллектуального развития и творческого усовершенствования в художественном образовании. В структурно-функциональной модели развития художественно-эстетического вкуса будущих учителей изобразительного искусства в процессе изучения профессионально-ориентированных дисциплин автором выделены следующие блоки: теоретический, организационный, методический, результативный.

Автором презентовано уровни развития художественно-эстетического вкуса будущих учителей изобразительного искусства в процессе изучения профессионально-ориентированных дисциплин (высокий, средний, низкий). Среди компонентов предлагаются следующие: полимотивационный, когнетивно-интеллектуальный, гедонистический, рефлексивный. Развитие художественно-эстетического вкуса будущих учителей изобразительного искусства в процессе изучения профессионально-ориентированных дисциплин рекомендуется изучать по следующим критериям: мотивационно-ценностному, целевому, образовательному, операционно-деятельному, рефлексивно-оценочному..

Эфективность внедрения модели обеспечивалась такими формами работы как: майстер-классы, мастерские пленерной живописи, мастерские росписи по стеклу, рисунок пастеллю, мастерские гравюры, мастерские скульптуры, обучение натюрморту гуашью, создание копии работы майстра.

Ключевые слова: *художественно-эстетическое воспитание, художественно-эстетический вкус, учителя изобразительного искусства, профессионально-ориентированные дисциплины, структурно-функциональная модель формирования художественно-эстетического вкуса будущего учителя изобразительного искусства.*

CHERKASOV Volodimer Fedorovich. DEVELOPMENT OF ARTISTIC-AESTHETIC TASK OF FUTURE FACULTY OF EDUCATIONAL ARTS IN THE PROCESS OF THE STUDY OF PROFESSIONALLY ORIENTED DISCIPLINES

In the article the author substantiates the essence of the definitions of «artistic and aesthetic taste», «future specialist of fine arts», «professional-oriented disciplines» in artistic education, substantiates the structural and functional model of the formation of artistic and aesthetic taste of future specialists of fine arts aimed at improving the quality of professional training , implementation of the requirements of artistic and intellectual development and creative improvement in the artistic industry. In the structural and functional model of development of the artistic and aesthetic taste of future specialists in the fine arts in the process of studying professionally oriented disciplines, the author distinguishes the following blocks: the theoretical unit, organizational unit, methodological block, and the result block.

The author presents the levels of development of the artistic and aesthetic taste of future specialists in the fine arts in the process of studying professionally oriented disciplines (high, medium, low). Among the components offered are: poly-motivational, cognitive-intellectual, hedonistic, reflexive. The development of the artistic and aesthetic taste of future specialists in the fine arts in the process of studying professionally oriented disciplines should be studied according to the following criteria, namely: motivational-value, target, knowledge, operational-activity, reflexive-appraisal.

The effectiveness of the implementation of the model was provided by such forms of work as master classes, workshops of plener painting, workshops of glass painting, pastel painting, masterpieces of engraving, workshops of sculptures, training of still life of a gouache, creation of a copy of the work of the master.

Consequently, the problem of the development of the artistic and aesthetic taste of future specialists in the fine arts in the process of studying professionally oriented disciplines is relevant and timely. The development and implementation of a structural and functional model for the development of the artistic and aesthetic taste of future specialists in fine arts will enable the formation of the teacher's mastery of fine arts, and will positively influence the formation of spiritual values. The prospects for further scientific research are conditioned by the development of new

technologies for influencing the development of the artistic and aesthetic taste of future specialists in fine arts, the formation of intellectual and artistic abilities and human and professional qualities.

***Keywords**: artistic and aesthetic education, artistic and aesthetic taste, specialists in fine arts, professional-oriented disciplines, structural-functional model of formation of artistic and aesthetic taste of future specialists in fine arts.*

ВЕКЛИЧ Віктор Андрійович, КИСЛЕНКО Дмитро Петрович. ІНФОРМАЦІЙНА БЕЗПЕКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЛІЦІЇ ОХОРОНИ

У статті авторами розглянуто поняття та сутність інформаційної безпеки в діяльності поліції охорони. Проаналізовано поняття інформація та інформаційна безпека; сформовано основні завдання поліції охорони з позиції забезпечення інформаційної безпеки.

***Ключові слова:** інформація, інформаційна безпека, інформаційна безпека поліції охорони, захист інформації, службова інформація.*

ВЕКЛИЧ Виктор Андреевич, КИСЛЕНКО Дмитрий Петрович. ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОЛИЦИИ ОХРАНЫ

В статье авторами рассмотрены понятие и сущность информационной безопасности в деятельности полиции охраны. Проанализированы понятия информация и информационная безопасность; сформированы основные задачи полиции охраны с позиции обеспечения информационной безопасности.

***Ключевые слова**: информация, информационная безопасность, информационная безопасность полиции охраны, защита информации, служебная информация.*

VEKLYCH Victor Andreyevich, KYSLENKO Dmytro Petrovych. INFORMATION SECURITY FUTURE PROFESSIONALS OF THE POLICE PROTECTION

The modern development of society is characterized by an increasing dependence on information processes that are developing rapidly. With the accession of Ukraine to the world information space, the current pace of information technology and communication systems development evolved new types of crimes, the object of the criminal encroachment of which is information security. As a result, information protection is one of the main areas requiring further study and improvement.

In the article the author considers the concept and essence of information security within the activity of police security. The concept of information and information security is analyzed; the basic tasks of the police guard from the standpoint of ensuring information security have been formed.

Analyzing the above, one can formulate the task of the police guard from the standpoint of ensuring information security: prevention of the leakage of information with restricted access by technical channels and persons who are entitled to access it; prevention of unauthorized interference with police information systems; systematic training with staff on measures to counteract the leakage of official information, measures to streamline the circulation of information related to police protection activities, etc.; systematic familiarization of the personnel with the laws and other normative-legal acts concerning the provision of information security; cooperation with other units of the police and public service special communication and information security of Ukraine on issues of information security; participation in the development and implementation of state policy on combating information crimes.

***Keywords:** information, information security, information security of police security, protection of information, service information.*

ГРИШКО Ольга Іванівна, КЛЕВАКА Леся Петрівна. СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПОЛТАВСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ (перша половина XIX – початок XX століття)

У статті розкриваються передумови виникнення дошкільної освіти в Полтавській губернії в першій половині XIX століття. Висвітлюються деякі частини «Положення про дитячі притулки» (1839 р.): вимоги до педагогічного персоналу, оснащення приміщень притулків та території навколо, особливості здійснення навчально-виховного процесу. Визначаються типи дитячих притулків. Описано зміст роботи вихователів у дитячих притулках. Розкрито діяльність одного із перших ясел-притулків, що з'явився на теренах України у м. Полтава 1839 року. Висвітлено організацію навчально-виховного процесу Полтавського Олександрійського дитячого притулку з денним та вечірнім перебуванням. Наведені статистичні дані щодо кількості дитячих притулків Полтавської губерній на початку XX століття, почерпнуті з Державного архіву Полтавської області, і наявний контингент дітей. Детально описано діяльність дитячих майданчиків у Кобищанському, Островському районах, у Павленківському парку м. Полтава, а також у м. Зіньків. Визначені особливості організації навчального процесу в різновікових групах дитячих майданчиків протягом дня. Зазначено, що дошкільна освіти в Полтавській губернії здійснювалася за системою Ф. Фребеля. Проаналізовано гру як засіб навчання і виховання маленьких дітей. Представлено різновиди ігор того часу. Розкрито діяльність Полтавського дитячого садка та дитячого клубу.

***Ключові слова:** дошкільна освіта, виховання, дошкільні навчальні заклади, ясла-притулки, дитячі притулки, дитячі майданчики, дитячі садочки, дитячі клуби, Полтавська губернія.*

ГРИШКО Ольга Ивановна, КЛЕВАКА Леся Петровна. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛТАВСКОЙ ГУБЕРНИИ (первая половина XIX – начало XX века)

В статье раскрываются предпосылки возникновения дошкольного образования в Полтавской губернии в первой половине XIX века. Освещаются некоторые части «Положения о детских приютах» (1839 г.): требования к педагогическому персоналу, оснащение помещений приютов и территории вокруг, особенности осуществления учебно-воспитательного процесса. Определяются типы детских приютов. Описаны содержание работы воспитателей в детских приютах. Раскрыта деятельность одного из первых яслей-приютов, появившийся на территории Украины в м. Полтава в 1839 году. Отражена организация учебно-воспитательного процесса Полтавского Александрийского детского приюта с дневным и вечерним пребыванием. Приведены статистические данные по количеству детских приютов Полтавской губерний в начале XX века и имеющийся в них контингент детей. Подробно описана деятельность детских площадок в Кобищанском, Островском районах, в Павленковском парке г. Полтава, а также в г. Зеньков. Определены особенности организации учебного процесса в разновозрастных группах детских площадок в течение дня. Отмечено, что дошкольное образование в Полтавской губернии осуществлялась по системе Ф. Фребеля. Проанализировано игру как средство обучения и воспитания маленьких детей. Представлены разновидности игр того времени. Раскрыта деятельность Полтавского детского сада и детского клуба.

Ключевые слова: *дошкольное образование, воспитание, дошкольные учебные заведения, ясли-приюты, детские приюты, детские площадки, детские сады, детские клубы, Полтавская губерния.*

GRISHKO Olga Ivanivna, KLEVAKA Lesya Petrivna. INCIPIENCE AND DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN POLTAVA PROVINCE (first half XIX – the beginning of the XX century)

The article reveals the preconditions for the emergence of preschool education in the Poltava province in the first half of the nineteenth century. Some sections of the «Regulations on Children's Shelters» (1839) are highlighted: requirements for pedagogical staff, equipment of shelters and the surrounding area, especially the implementation of the educational process. Types of children's shelters (the first half of the nineteenth and early twentieth centuries) are defined: for their children to stay permanently; for those children who came only for a certain time (usually a day); as well as mixed, where there were children who were constantly living in the asylum, and those who came only for a day. The content of the work of educators in children's shelters is described. The activities of one of the first nursing homes, which appeared on the territory of Ukraine in Poltava in 1839, were revealed. The organization of the educational process of the Poltava Alexandrian children's shelter with day and evening stay is highlighted. The statistics data on the number of children's shelters of the Poltava provinces at the beginning of the 20th century, collected from the State Archives of the Poltava region, and the existing contingent of children are given. The activity of children's playgrounds in Kobyshchansky, Ostrovsky districts, Pavlenko park of Poltava, in Zinkov, is described in detail. The peculiarities of the educational process organization in the children's playgrounds during the day are defined. It is noted that preschool education in the Poltava province was carried out under the F. Frebel system (first half of the nineteenth and the beginning of the twentieth century). The game is analyzed as a means of education and upbringing of preschoolers. Different types of games of that time are presented. Characterized thefeatures of conducting educational conversations, excursions of natural content. The singing as the main means of musical upbringing of preschool children is highlighted. The activities of kindergarten and children's club are revealed. It is noted that the educators taught not only children but also their parents to properly organize games at home. In order to improve the qualifications of the educators, they conducted conversations, discussions on read articles from various fields of knowledge. Separately, we stop at social preschool education since 1917, when the department of extracurricular education and preschool education was founded in the country. The leading Ukrainian scientist of that time – Sofia Rusova – has developed the concept of a national kindergarten.

Keywords: *preschool education, upbringing, preschool educational institutions, nursery-shelters, children's shelters, playgrounds, kindergartens, children's clubs, Poltava province.*

ДУДКО Ярослава Вікторівна. ҐЕНЕЗА ПОНЯТТЯ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНОЮ РОБОТОЮ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ УКРАЇНИ

У статті досліджено генезис поняття управління виховною роботою у вищому педагогічному навчальному закладі України (друга половина XX – початок XXI століття). Автором обґрунтовано еволюційні трансформації феномену «управління виховною роботою» в контексті дослідницьких підходів за встановленими етапами розвитку процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України у другій половині XX та на початку XXI століття: I етап (1958–1990 рр.) – етап становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі України; II етап (1991–2013 рр.) – етап реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України; III етап (з 2014 р. по сьогодення) – етап стабілізації процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Ключові слова: *виховання, виховна робота, вищий педагогічний навчальний заклад, генезис, процес, управління.*

ДУДКО Ярослава Викторовна. ГЕНЕЗА ПОНЯТИЯ УПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ УКРАИНЫ

В статьи исследован генезис понятия управления воспитательной работой в высшем педагогическом учебном заведении Украины (вторая половина XX – начало XXI столетия). Автором обоснованы эволюционные трансформации феномена «управление воспитательной работой» в контексте исследовательских подходов за установленными этапами развития процесса управления воспитательной работой в высших педагогических учебных заведениях Украины во второй половине XX и в начале XXI столетия: I этап (1958–1990 гг.) – этап становления процесса управления воспитательной работой в высшей школе Украины; II этап (1991–2013 гг.) – этап реформирования процесса управления воспитанием будущих учителей в высших учебных заведениях Украины; III этап (с 2014 г. по настоящее) – этап стабилизации процесса управления воспитательной работой в высших педагогических учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: *воспитание, воспитательная работа, высшее педагогическое учебное заведение, генезис, процесс, управление.*

DUDKO Yaroslava Victorivna. GENESIS OF CONCEPT OF UPBRINGING WORK MANAGEMENT IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTION OF UKRAINE

The concept of upbringing work management in higher pedagogical educational institution of Ukraine (the second half of the 20th – beginning of the 21st century) was investigated in the article. It is established that the problem of determining the essence of the concept of upbringing work management in higher pedagogical educational institution remains open and up to date.

The evolutionary transformations of the phenomenon of «upbringing work management» in the context of research approaches according to the stages of development of upbringing work management in higher pedagogical educational institution of Ukraine (the second half of the 20th – beginning of the 21st century) were justified by the author: I stage (1958–1990) – the stage of formation of upbringing work management in high school of Ukraine; II stage (1991–2013) – the stage of reforming of management of future teacher's upbringing in higher educational institutions of Ukraine; III stage (from 2014 to present) – the stage of stabilization of upbringing work management in higher pedagogical educational institutions of Ukraine.

It was found out that at the stage of formation of upbringing work management in high school of Ukraine (1958–1990) the interpretation of the concept of «upbringing work management» as «influence» of the controlling party in relation to the controlled was a natural phenomenon. The author emphasizes that in 1991–2013 years the problem of determining the essence of the concept of «upbringing work management in higher pedagogical educational institutions» was not a priority in the field of education. At the stage of stabilization of upbringing work management in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (from 2014 to present) the tendency to determine the phenomenon of «upbringing work management» as «interaction of subjects of management» was traced.

Research results of the genesis of concept of upbringing work management in higher pedagogical educational institution of Ukraine had made it possible to establish that from the second half of the 20th century to present time the phenomenon of «upbringing work management» had undergone a significant transformation: the gradual transition of the definition of its essence from «influence» to «interaction». The process of upbringing work management in high school of Ukraine gradually from the command-administrative, centralized, hierarchically structured acquired the features of a humanistic, autonomous, decentralized process.

Keywords: *upbringing, upbringing work, higher pedagogical educational institution, genesis, process, management.*

КАРИЧКОВСЬКИЙ Василь Дмитрович. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ

У статті здійснено теоретичний аналіз професійної підготовки менеджерів аграрної галузі у Російській Федерації на основі огляду нормативних документів та науково-педагогічної літератури. Зокрема, розкрито спрямованість програми розвитку вищої професійної освіти на сучасному етапі, охарактеризовано специфіку та напрями політики у галузі розвитку професійних кваліфікацій на основі освітніх професійних стандартів, означено загальноросійські класифікатори освітніх спеціальностей та видів занять, зроблено акцент на вимогах до професійних компетенцій майбутніх менеджерів.

Ключові слова: *Російська Федерація**,** аграрна галузь, вищий навчальний заклад,освітній професійний стандарт, менеджер, професійна компетенція.*

КАРИЧКОВСЬКИЙ Василь Дмитрович. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье осуществлен теоретический анализ профессиональной подготовки менеджеров аграрной отрасли в Российской Федерации на основе обзора нормативных документов и научно-педагогической литературы. В частности, раскрыта направленность программы высшего профессионального образования на современном этапе, охарактеризованы специфика и направления политики в области развития профессиональных квалификаций на основе образовательных профессиональных стандартов, обозначены

общероссийские классификаторы образовательных специальностей и видов занятий, сделан акцент на требованиях к профессиональным компетенциям будущих менеджеров.

***Ключевые слова**: Российская Федерация, аграрная отрасль, высшее учебное заведение, образовательный профессиональный стандарт, менеджер, профессиональная компетенция.*

KARYCHKOVSKYI Vasyl Dmytrovych. PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF MANAGERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION

The current stage of modernizing higher education is characterized by important changes that have occurred on a global scale. No doubt, to some extent such transformations affected the need to revise rules of quality assurance in higher education taking into account day-to-day realities.

Professional training in management means developing core competencies that will empower the future specialists in training their needs in organization. This means a specialized credential focused on the role of the business leader and the skills needed to manage business and training performance.

Training of future managers in agrarian higher educational institutions usually means the following: development and implementation of modern training programs; updating training programs to ensure that they are current; evaluation the effectiveness of training programs; assessment of employees' needs for training etc.. The most important qualities for training and development managers are communication skills, critical-thinking skills, decision making skills, interpersonal skills, leadership skills.

At present related work experience is essential for training and development managers. Increasingly, employers are looking for workers with professional experience. The new employee orientation is the first time that employers get an impression of the quality of training at a university.

In the article on the base of a review of regulations and scientific and educational literature the study of training of future professionals in the Russian Federation are investigated. In particular, the theoretical analysis of training of managers of agricultural sector is made, the content, direction and characteristics of the program of higher education at the present stage are studied, the characteristics specificity and policies in the field of professional qualifications based on professional education standards are defined, Russian classifiers of educational specialties and types of professions are determined, the focus is made on the requirements for professional competency of future managers.

***Keywords**: Russian Federation, agrarian branch, higher educational institution, educational professional standard, manager, professional competence.*

КИР'ЯН Тетяна Іванівна. ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ОСВІТИ І СТРУКТУРА МЕДИЧНИХ ВНЗ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ

Стаття присвячена аналізу впливу гуманітаризації медичної освіти України кінця ХХ – початку ХХІ століть на зміни у структурі вищих медичних навчальних закладів. У статті виділено основні напрями гуманітаризації, описано структурні зміни в медичних ВНЗ України, зокрема введення нових курсів гуманітарної спрямованості, створення нових кафедр, появу нових спеціальностей і факультетів.

***Ключові слова:** вища медична освіта України, період кінця ХХ – початку ХХІ століть, гуманітаризація, структура медичних ВНЗ, структурні зміни.*

КИРЬЯН Татьяна Ивановна. ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СТРУКТУРА МЕДИЦЫНСКИХ ВУЗ УКРАИНЫ КОНЦА ХХ – НАЧАЛА ХХІ ВЕКОВ

Статья посвящена анализу влияния гуманитаризции медицинского образования Украины конца ХХ – начала ХХІ века на изменения в структуре высших медицинских учебных заведений. В статье выделены основные направления гуманитаризации, описаны структурные изменения в медицинских вузах Украины, в частности, введение новых курсов гуманитарной направленности, создание новых кафедр, появление новых специальностей и факультетов.

***Ключевые слова:** высшее медицинское образование Украины, период конца ХХ – начала ХХІ веков, гуманитаризация, структура медицинских вузов, структурные изменения.*

KYRIAN Tetiana Ivanivna. MEDICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE END OF 19 – BEGINNING OF THE 21 CENTURY

The article is devoted to the analysis of the humanitarian education influence on changes in the structure of higher medical educational institutions in Ukraine in the end of the XX – the beginning of the XXI centuries. The article highlights the main directions of humanization. In particular, it is a significant enhancement of the role of worldview and socio-scientific knowledge in the training of medical professionals, especially economic and legal, the attachment to the sources of national culture, the formation of national, historical, aesthetic, general cultural consciousness, in-depth study of foreign languages, the spreading of psychological and pedagogical knowledge in medical education. The article describes the structural changes in medical universities of Ukraine, which took place under the influence of the development of humanitarian component in medical education. One of the areas of structural change was the introduction of new courses in the humanities (economic, psychological, pedagogical, and Ukrainian studies), which sometimes became the basis for the opening of new chairs. The emergence of new specialties and faculties in medical universities of Ukraine (in particular, medical psychology, medical management) is also noted.

Keywords: *higher medical education of Ukraine, the period of the end of the XX - the beginning of the XXI century, humanization, the structure of medical universities, structural changes.*

КЛИМЕНКО Юлія Анатоліївна ПИТАННЯ УКРАЇНІЗАЦІЇ ТА ЕСПЕРАНТИЗАЦІЇ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ (20-ті – початок 30-х років ХХ століття)

У статті розкрито питання українізації та есперантизації в історії вітчизняної освіти у 20-х – на початку 30-х років ХХ століття. Есперанто-рух – це об'єднана спільністю цілей, духовною і матеріальною культурою група (поділена за місцем розташування і за регіонами), яка спілкується міжнародною мовою есперанто.

Автором з'ясовано, що в УСРР процесів українізації стосувався і процес есперантизації. Однак не всі представники офіційних структур (також і освітянських) підтримували таку позицію про важливість та актуальність, необхідність повсюдного поширення міжнародної мови есперанто. Одним із основних аргументів такої критики – нівелювання шляхом есперантизації національних особливостей, рідної мови. Серед таких опозиціонерів був і голова Наркомосу України М. Скрипник та його секретар М. Ерстенюк.

Питання українізації та есперантизації, національного та інтернаціонального постійно обговорювали прихильники обох напрямів. Як правило, обидві сторони перебільшували значення своїх позицій, не враховуючи при цьому потенціал та можливості своїх опонентів. Однак, як показала подальша історія, питання полягало не в істині і не в правомірності українізації чи есперантизації. З часом обидва напрями, які радянська влада прагнула використати як «засоби боротьби пролетаріату», переросли в окремі рухи. А тоталітарна держава просто не могла миритися з існуванням у країні якихось рухів, партій, навіть просто – груп людей, не «охоплених» системою тотального контролю і підпорядкування.

Ключові слова: *есперанто, есперанто-рух, есперанто-освіта, українізація, есперантизація.*

КЛИМЕНКО Юлия Анатольевна. ВОПРОС УКРАИНИЗАЦИИ И ЕСПЕРАНТИЗАЦІЇ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (20-е – начало 30-х годов ХХ века)

В статье раскрыты вопросы украинизации и есперантизации в истории отечественного образования в 20-х – начале 30-х годов ХХ века. Эсперанто-движение – это объединенная общностью целей, духовной и материальной культурой группа (разделена по месту расположения и по регионам), которая общается международным языком эсперанто.

Автором установлено, что в УССР процессов украинизации касался и процесс есперантизации. Однако не все представители официальных структур (также и образовательных) поддерживали такую позицию о важности и актуальности, необходимости повсеместного распространения международного языка эсперанто. Одним из основных аргументов такой критики – нивелирование путем есперантизации национальных особенностей, родного языка.

Вопрос украинизации и есперантизации, национального и интернационального постоянно обсуждали сторонники обоих направлений. Как правило, обе стороны преувеличивали значение своих позиций, не учитывая при этом потенциал и возможности своих оппонентов. Однако, как показала дальнейшая история, вопрос заключался не в истине и не в правомерности украинизации или есперантизации. Со временем оба направления, которые советская власть стремилась использовать как «средства борьбы пролетариата», переросли в отдельные движения. А тоталитарное государство просто не могла мириться с существованием в стране каких-то движений, партий, даже просто – групп людей, не «охваченных» системой тотального контроля и подчинения.

Ключевые слова: *эсперанто, эсперанто-движение, эсперанто-образование, украинизация, эсперантизация.*

KLIMENKO Julia Anatoliivna. UESTIONS OF UKRAINIZATION AND ESPERTANTS IN THE HISTORY OF DOMESTIC EDUCATION (20 th – early 30-ies of XX century)

The article reveals the issue of Ukrainization and Esperantization in the history of native education in the 20's – early 30's of the twentieth century. Esperanto Movement is a community grouped with common goals, spiritual and material culture (divided by location and region), which speaks in an international Esperanto language.

The author finds that in the Ukrainian SSR the processes of Ukrainization also concerned the esperantization process. However, not all representatives of official structures (as well as educational ones) maintained such a position on the importance and urgency of the need for the widespread dissemination of the international language Esperanto. One of the main arguments of such criticism is leveling through the esperantization of national peculiarities of the native language. Among such opposition was the head of the People's Commissariat of Ukraine M. Skrypnyk and his secretary M. Yerstenyuk.

The issues of Ukrainization and esprantization, national and international, were constantly discussed by the supporters of both directions. Typically, both sides exaggerated the value of their positions, not taking into account the potential and capabilities of their opponents. However, as further history showed, the question was not in the truth and not in the lawfulness of Ukrainization or esperantization. Over time, the two directions that the Soviet government sought to use as «means of struggle against the proletariat» grew into separate movements. A totalitarian state simply

could not tolerate the existence in the country of any movements, parties, even simply - groups of people not «covered» by the system of total control and subordination.

Esperanto is not just a language as an instrument of communication, which largely corresponds to its capabilities. It is a certain ideology, on the basis of which is formed the spiritual community of people who feel belonging to one community, community with its culture, social ties, and hope to get help from power structures.

Esperanto is not just a language as an instrument of communication, which largely corresponds to its capabilities. It is a certain ideology, on the basis of which is formed the spiritual community of people who feel belonging to one community, community with its culture, social ties, and hope to get help from power structures.

Keywords: *Esperanto, Esperanto-movement, Esperanto-education, Ukrainization, Esperantization.*

КОЗІЦЬКА Оксана Анатоліївна. СИСТЕМА ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНИХ ВПРАВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИКМЕТНИКА В ТРЕТЬОМУ КЛАСІ

Мета наукової статті полягає у спробі наукового обґрунтування методики вивчення прикметника як частини мови згідно комунікативної мети, а також особливу увагу приділено характеристиці системи лексико-стилістичних вправ, які застосовуються у процесі вивчення прикметника у 3 класі. Зосереджено увагу на тому, що необхідно збагачувати мовленнєву практику школярів, урізноманітнюючи види робіт, що виконуються на уроках.

Ключові слова: *комунікативний підхід, активний словник, слово, синоніми, антоніми, переносне значення слова, учні 3-го класу, лексико-стилістичні вправи.*

КОЗИЦКАЯ Оксана Анатольевна. СИСТЕМА ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ВО ВРЕМЯ ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В ТРЕТЬЕМ КЛАССЕ

Цель научной статьи заключается в попытке научного обоснования методики изучения имени прилагательного как части речи согласно коммуникативной цели, а также особое внимание уделено характеристике системы лексико-стилистических упражнений, применяемых в процессе изучения прилагательного в 3 классе. Сосредоточено внимание на том, что необходимо обогащать речевую практику школьников, разнообразя виды работ, выполняемых на уроках.

Ключевые слова*: коммуникативный подход, активный словарь, слово, синонимы, антонимы, переносное значение слова, ученики 3-го класса, лексико-стилистические упражнения.*

KOZICHKA Oksana Anatoliivna. THE SYSTEM OF LEXICAL-STYLISTIC EXERCISES DURING THE STUDY OF THE ADJECTIVE IN THE 3RD GRADE

The purpose of this scientific article is in the attempt of scientific substantiation of methods of studying of an adjective as parts of language according to communicative purpose, and special attention is paid to the description of the system of lexical-stylistic exercises, which are used in the process of studying the adjective in the 3rd grade. Modern school education in Ukraine is entering a qualitatively new level, due to changes in social life. Twenty-first century confronts a new education requirements. Appears the strategy of accelerated development of education, which should ensure the development of the personality, its self-assertion and self-realization. Insists national strategy of education development in Ukraine for 2012–2021.

Primary education as an integral part of General secondary education is aimed at comprehensive development of younger students and full mastery of all components of educational activity.

The main task of the initial stage of learning the Ukrainian language, development of communicative skills, as stipulated in the State standard of primary General education.It focuses on the need to enrich the speech practice of students, the diversity of the types of work performed in the classroom. the implementation of communicative-activity approach to the study of parts of speech will contribute to the improvement of knowledge of the Ukrainian language, development of speech in the conditions: strengthening of the functional and stylistic aspects of the study of parts of speech; a combination of system-linguistic and communicative-active approaches; the implementation of the principles of novelty, differentiation, individualization and temporality; the use of a directional communication system simulation exercises.

Keywords*: communicative approach, active dictionary, word, synonyms, antonyms, figurative meaning of the word, students of the 3rd class, lexical-stylistic exercises.*

КРАВЧУК Оксана Володимирівна. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДО НОВАТОРСЬКИХ ПОШУКІВ УДОСКОНАЛЕННЯ УРОКУ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Після нетривалого періоду відмови від класно-урочної системи навчання у 30-х роках минулого століття в Україні відбулося остаточне повернення до неї. Визнання уроку основною формою навчально-виховного процесу в урядових документах зумовило пошуки, спрямовані на вдосконалення форм уроку, його структури, ефективності тощо. У 30–40-ві роки ХХ ст. ще не спостерігаємо виразних оригінальних інноваційних ідей, спрямованих на докорінні зміни форми, структури уроку. Значне посилення уваги до якості уроку спостерігаємо у 50-роки ХХ ст. На шпальтах педагогічної преси вміщували публікації про кращі досягнення шкіл та окремих учителів, звучали заклики до вивчення та впровадження кращого досвіду учителів. Названі

чинники ставали підґрунтям для новаторських пошуків і принципово нових форм удосконалення уроку у наступні десятиліття.

***Ключові слова**: урок, ефективність уроку, новаторство, історія педагогіки, передовий педагогічний досвід.*

КРАВЧУК Оксана Владимировна. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ К НОВАТОРСКИМ ПОИСКАМ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УРОКА В УКРАИНЕ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX в.

После кратковременного периода отказа от классно-урочной системы обучения в 30-х годах прошлого века происходит окончательное возвращение к ней. Утверждение урока в качестве основной формы учебно-воспитательного процесса стало причиной новаторских поисков усовершенствования его формы, структуры, эффективности и под. В 30-40-е годы XX в. еще не наблюдается ярких оригинальных новационных идей, направленных на коренные изменения урока. Усиленное внимание к качеству урока наблюдаем в 50-годы XX в. На страницах педагогической прессы активно печатались материалы о лучших достижениях школ и учителей, звучали призывы о внедрении лучшего педагогического опыта, что послужило стимулом для новаторских поисков совершенно новых форм усовершенствования урока в последующие десятилетия.

***Ключевые слова**: урок, эффективность урока, новаторство, история педагогики, передовой педагогический опыт.*

KRAVCHUK Oksana Volodymyrivna. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL PRE-CONDITIONS FOR INNOVATION SEARCH OF THE WAYS TO IMPROVE A LESSON IN THE FIRST HALF OF XX CENTURY

One of the most productive trends of innovation activity in Ukrainian education was the search aimed at the improvement of a lesson form, its structure, its efficiency, etc. The aim of the paper is to monitor organizational-pedagogical pre-conditions of the innovation search towards the improvement of teaching methods in the history of Ukrainian education in the first half of XX century. The history of innovation search of a lesson improvement in the previous century goes back to the time of its refusal. The idea to replace a class-lesson system with other organizational forms of teaching was advocated in different countries, including Ukraine, at the end of XIX–XX centuries. The striving to reject a class-lesson system was not supported, but it encouraged the search of its improvement. After a short refusal period from a class-lesson teaching system, an eventual return to this system occurred in Ukraine in the 30ties of the previous century. During further decades up to present days, the search of the ways how to improve a lesson has been of significance. In the 30–40 years of XX century, bright original innovation ideas towards radical changes of a lesson form and structure were not observed. Based on the analysis of various sources of that time we can state that the focus was mostly on the lesson efficiency, the improvement of its teaching method, the use of visual aids and the enhancement of pupils' mental activity. The materials of pedagogical periodicals confirm the understanding of a lesson's significance for pupils to get profound knowledge and to make a complete success. A considerable increase of the attention to the quality of a lesson was observed in the 50ties of XX century. Pedagogical press contained publications about serious achievements of schools and some teachers; educators were very much encouraged to study and introduce advanced teachers' experience. The mentioned factors became the foundation for innovation search and absolutely new improvement forms of a lesson in the following decades.

***Keywords**: lesson, efficiency of a lesson, innovation, history of pedagogics, advanced pedagogical experience.*

МОЙСЕЄНКО Раїса Миколаївна. АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті порушується проблема активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців під час навчання у вищій школі. Зазначено, що активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах університетської освіти може розглядатися як діяльність суб'єкта, як характер його ставлення до процесу пізнання. Розглянуто співвідношення понять «діяльність», «активність», «пізнавальна діяльність», «активізація пізнавальної діяльності»; проаналізовано різні підходу щодо класифікації активних методів навчання у вищій школі.

Обґрунтовано, що формування комплексу професійних вмінь, які необхідні у подальшій самостійній роботі, та якостей особистості, як важливої складової професіоналізму випускника вищого навчального закладу, потребує переходу від традиційного навчання до поєднання різноманітних технологій, форм, методів навчання, серед яких важливого значення набувають активні (в їх складі – інтерактивні) методи навчання.

***Ключові слова:** діяльність, активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів, активні (інтерактивні) методи навчання, класифікація активних (інтерактивних) методів навчання, неімітаційні та імітаційні методи навчання.*

МОЙСЕЕНКО Раиса Николаевна. АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДСТВАМИ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье поднимается проблема активизации познавательной деятельности будущих специалистов в процессе обучения в высшей школе. Отмечено, что активизация познавательной деятельности студентов в условиях университетского образования может рассматриваться как деятельность субъекта, как характер

его отношения к процессу познания. Рассмотрено соотношение понятий «деятельность»,»активность», «познавательная деятельность», «активизация познавательной деятельности»; проанализированы различные подходы к классификации активных методов обучения в высшей школе.

Обосновано, что формирование комплекса профессиональных умений, которые необходимы в дальнейшей самостоятельной деятельности, и качеств личности, как важнейшей составляющей профессионализма выпускника высшего учебного заведения, требует перехода от традиционного обучения к соединению разнообразных технологий, форм, методов обучения, среди которых определенное значение имеют активные (в их числе – интерактивные) методы обучения.

Ключевые слова: *деятельность, активизация учебно-познавательной деятельности студентов, активные (интерактивные) методы обучения, классификация активных методов обучения, неимитационные и имитационные методы обучения.*

MOISEIENKO Raisa Mykolaiivna. ACTIVATION OF THE COGNITIVE WORK OF FUTURE SPECIALISTS USING THE FACILITIES OF ACTIVE TRAINING METHODS IN THE TERMS OF UNIVERSITY EDUCATION

The article touches upon the problem of activation of the cognitive work of future specialists during high school training. The preparation of the future specialist as a creative personality is as essential part of a graduate training as well as the formation of professional knowledge, skills, abilities and culture. It is represented as a purposeful process of influence upon the student's personality during all the years of training aimed at student's mastering of the methods of creative activity. It is noted that the activation of the cognitive work of students in the terms of university education can be regarded as the activity of a person and his attitude towards the cognitive process. We have considered the interrelation of the notions «activity», «action», «cognitive activity», «activation of cognitive activity» as well as analyzed different approaches to the classification of active methods of high school teaching. It has been proved that the formation of the complex of professional skills, which are necessary for the following self-work, as well as of the personal qualities is an integral part of the high school graduate's professionalism and demands the transition from traditional education towards the integration of various technologies, forms, methods of teaching among which the most important meaning belongs to the active (including interactive) ones. Therefore, we focused on the implication of active (including interactive) methods of teaching, namely: non- imitational (problem and competitive) and imitational (analysis of critical situations, method of incident, imitational exercises), methods of collective imitation of future professional activity (business, role-play and games), brainstorming and Case Studies aimed at activation of educational and cognitive activity, which is a significant factor of formation of the future specialist's personality; development of conscientiousness, independence and creativity of actions; consolidation of the students' skills in mobilizing, actualizing of knowledge and ways of acting, in making conclusions from the studied facts; focusing on the perception of new information. We have distinguished the ways of further research of the problem taking into consideration the modern educational trends.

Keywords: *activity, activation of educational and cognitive work of students, active (interactive) teaching methods, classification of active (interactive) teaching methods, nonimitational and imitational teaching methods.*

МОКЛЯК Володимир Миколайович. УНІВЕРСИТЕТСЬКИЙ СТАТУТ 1863 р.: КОМПРОМІС МІЖ ПРОФЕСОРСЬКОЮ КОРПОРАЦІЄЮ ТА ВЛАДОЮ ЧИ УПРОВАДЖЕННЯ РЕАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ

Розглянуто основні положення статуту 1863 р. Проаналізовано повноваження ректора, ради університету, факультетських зборів, правління, попечителя. Доведено, що статут 1863 був упровадженням реальної автономії, і в гарному розумінні компромісом між професорською корпорацією та владою.

Ключові слова: *університетський статут, автономія, академічні свободи, ректор, рада університету, правління, факультетські збори, попечитель.*

МОКЛЯК Владимир Николаевич. УНИВЕРСИТЕТСКИЙ УСТАВ 1863 г.: КОМПРОМИСС МЕЖДУ ПРОФЕССОРСКОЙ КОРПОРАЦИЕЙ И ВЛАСТЬЮ ИЛИ ВНЕДРЕНИЕ РЕАЛЬНОЙ АВТОНОМИИ

Рассмотрены основные положения устава 1863 г. Проанализированы полномочия ректора, совета университета, факультетского собрания, правления, попечителя. Доказано, что устав 1863 был внедрением реальной автономии, и в хорошем понимании компромиссом между профессорской корпорацией и властью.

Ключевые слова: *университетский устав, автономия, академические свободы, ректор, совет университета, правление, факультетское собрание, попечитель.*

MOKLIAK Volodymyr Mykolaiovych. UNIVERSITY STATUTE OF 1863: COMPROMISE BETWEEN PROFESSOR CORPORATION AND AUTHORITY OR IMPLEMENTATION OF REAL AUTONOMY

One of the modern universities key problems is the introduction of the principles of autonomy and academic freedom into the practice of their activities, in conjunction with the responsibility of the student, society and the state.

Researchers distinguish external and internal reasons for reform in the high school of the 1960's. The internal one: increasing the number of students: by allowing them to study for an unlimited number; students who were exempted from tuition fees and so-called "third-party students" who themselves paid for classes. External factors were the reforms of the time of Alexander II and the public discussion of the main provisions of the reforms.

The statute of 1863 was a unique phenomenon in domestic culture, because the positive thing that was in it, turned out to be a step forward in higher education. Legal and financial support for higher education institutions strengthened their position. The statute was distributed to Moscow, St. Petersburg, Kazan, Kharkiv and Kyiv Universities.

The central idea of the new statute was the «autonomy of the professorial corporation». The council became the main body of university self-government and had the right to elect a rector, vice-rector of deans and professors, to divide the faculties into departments, to create and liquidate chairs, to send for studying abroad. There were three categories of cases: 1) decisions of which were taken by the council on their own; 2) the decisions were approved by the trustee; 3) the decisions were approved by the minister. Council supervised the board.

The activities of the university court were restored. Cases, which could be considered by the court, concerned only students: 1) students' order violation at the university which was approved by the rules; 2) a collision between students on the one hand and university lecturers and officials on the other.

The Statute of 1863 differs substantially from the previous statutes. The autonomy and collegiality of the universities has been preserved, albeit with some issues under the control of the trustee and the minister of education. The statute became a real autonomy, and in good sense, a compromise between the professorial corporation and the authorities.

Key words: *university statute, autonomy, academic freedoms, rector, council of the university, board, faculty meetings, trustee.*

НІКОЛАЄСКУ Інна Олександрівна. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВИКЛАДАЧА СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ЕТАП ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті репрезентовано методологічні засади дослідження професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти. Методологія професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної педагогічної освіти представлена системним, синергетичним, компетентнісним, культурологічним, інформаційним, акмеологічним, діяльнісним підходами.

Ключові слова: *професійно-педагогічна самореалізація, системний, синергетичний, компетентнісний, культурологічний, інформаційний, акмеологічний, діяльнісний підходи.*

НИКОЛАЕСКУ Инна Александровна. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СИСТЕМЫ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ЭТАП ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье представлены методологические основы исследования профессионально-педагогической самореализации преподавателя системы последипломного образования. Методология профессионально-педагогической самореализации преподавателя системы последипломного педагогического образования представлена системным, синергетическим, компетентностным, культурологическим, информационным, акмеологическим, деятельностным подходами

Ключевые слова: *профессионально-педагогическая самореализация, системный, синергетический, компетентностный, культурологический, информационный, акмеологический, деятельностный подходы.*

NIKOLAESKU Inna Aleksandrovna. PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL SELF-REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM'S TEACHER: CONCEPTUAL STAGE OF EXPERIMENTAL WORK

Article presents the results of the analysis of modern theories of the self-actualization of the lecturer.The article presents the methodological foundations for the study of the professional-pedagogical self-realization of the teacher of the postgraduate education system. Conceptual and principles of the study are based on the substantiation of the provisions on the professional and pedagogical self-realization of the system instructor after graduate education at the methodological, theoretical and practical levels. The methodological level reflects the interaction of scientific approaches to studying the problem. The theoretical level allows us to determine the system of source theories, ideas, concepts that underlie the understanding of the essence of vocational and pedagogical self-realization, scientific description of the investigated facts, their analysis, synthesis and synthesis, and also to substantiate the model professionally-predagogical self-realization of the teacher of postgraduate pedagogical education system. The practical level involves the development and experimental testing of the model, the introduction of effective forms, methods, tools, which are aimed at the result of the phenomena we are investigating. The methodology of professional-pedagogical self-realization of the teacher of postgraduate pedagogical education system is represented by systemic, synergetic, competence, cultural, information, acmeological, activity approaches.

Keywords: *professional-pedagogical self-realization, systemic, synergetic, competent, culturological, informational, acmeological, activity-based approaches.*

ПРИЙМАК Сергій Георгійович. СПЕЦІАЛЬНА ФІЗИЧНА ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ СТУДЕНТІВ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ В ГРУПІ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ З БОКСУ

Метою дослідження було визначення спеціальної фізичної працездатності студентів-боксерів чоловічої статі при виконанні дозованих фізичних навантажень різної потужності. Рівень спеціальної працездатності визначався при виконанні навантажень, які відображають анаеробний алактатний, анаеробний лактатний та аеробний механізми ресинтезу АТФ. Результати проведених досліджень вказують на те, що об'єм, інтенсивність виконаної роботи залежить від вагової категорії, яка обумовлює стиль ведення двобою. Для «легковаговиків» притаманним є атакуючий характер дій при, відносно, недосконалому захисті від ударів. «Важковаговики» ж активні атакуючи дії проводять не так часто, реалізуючи потенціал удару при активному

захисті. Перспективними є дослідження, спрямовані на визначення функціонального стану систем організму студентів-боксерів чоловічої статі в залежності від темпераментальних особливостей особистості.

***Ключові слова**: освітній процес, студенти, спеціальна фізична працездатність, хронодинамометр «Спудерг», бокс.*

ПРИЙМАК Сергей Георгиевич. СПЕЦИАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В ГРУППЕ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПО БОКСУ

Целью исследования было определение специальной физической работоспособности студентов-боксеров мужского пола при выполнении дозированных физических нагрузок различной мощности. Уровень специальной работоспособности определялся при выполнении нагрузок, которые отражают анаэробный алактатный, анаэробный лактатный и аэробный механизмы ресинтеза АТФ. Результаты проведенных исследований указывают на то, что объем, интенсивность выполненной работы зависит от весовой категории, обусловливая стиль ведения поединка. Для «легковесов» присущ атакующий характер действий при, относительно, несовершенной защите от ударов. «Тяжеловесы» же активные атакующие действия проводят не так часто, реализуя потенциал удара при активной защите. Перспективными являются исследования, направленные на определение функционального состояния систем организма студентов-боксеров мужского пола в зависимости от темпераментальных особенностей личности.

***Ключевые слова:** образовательный процесс, студенты, специальная физическая работоспособность, хронодинамометр «Спудерг», бокс.*

PRIYMAK Sergiy Georgijovisch. SPECIAL PHYSICAL WORKING CAPACITY OF STUDENTS ENGAGED IN THE GROUP OF SPORTS AND PEDAGOGICAL IMPROVEMENT IN BOXING

The professional readiness of the future physical education specialist is ensured by the appropriate qualities, combining the mastery of an appropriate system of knowledge, skills, needs, motivations and abilities. Taking this into account, sports and pedagogical activity is considered as an integrating direction for the preparation of the future teacher of physical culture. The purpose of the study was to determine the special physical performance of male boxers in performing dose-related physical loads of varying power. The level of special working capacity was determined when carrying out loads that reflect the anaerobic alactate, anaerobic lactate and aerobic mechanisms of ATP resynthesis, the essence of which consisted in carrying out blows on the pear of the specialized shock ergometer «Spuderg» in the appropriate mode of operation. The results of the conducted studies indicate that the volume, the intensity of the work performed depends on the weight category, and determines the style of conducting the duel. For «lightweight» inherent attacking nature of the actions with respect to, imperfect protection against attacks. «Heavyweights» are the same active attacking actions are not so often, realizing the impact potential with active protection. Obviously, this regularity can be determined by the dominant style of combat that is characteristic of «heavyweights» and / or genetically conditioned factors, in particular, temperamental features. This premise may indicate a systematic professional selection, which allows differentiating the boxers of different weight categories in accordance with the properties of the nervous system. This assumption is confirmed by the possibility of «heavyweights» to implement a series of strokes with a significant frequency and force in the shortest possible time, which indicates a relatively high ability to generate excitation in the cerebral cortex that determines the temperament. This, in turn, determines the genetic component of the willingness to implement activities by boxing students. Promising are studies aimed at determining the functional state of the body systems of female boxers, depending on the characteristics of temperament.

***Keywords**: educational process, students, physical working capacity, chronodinamometer «Spuderg», boxing.*

СИВАК Олена Борисівна. НАБУТТЯ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ В ХОДІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ: БУХГАЛТЕРСЬКИЙ ОБЛІК»

На початку XXI століття іноземна мова стала важливим інструментом міжнародного спілкування, і настав час, коли українське суспільство відчуває гостру необхідність у фахівцях різних сфер, які б використовували іноземну мову для вирішення професійних та особистих проблем.

У статі окреслено особливості набуття навичок говоріння в ході вивчення курсу «Англійська мова за професійним спрямуванням: бухгалтерський облік». Автором у роботі запропоновано найбільш ефективні види розмовних завдань для набуття майбутніми бухгалтерами мовних навичок.

***Ключові слова:** мовні навички, навички говоріння, англійська мова за професійним спрямуванням, бухгалтер, бухгалтерський облік.*

СИВАК Елена Борисовна. ПРИОБРЕТЕНИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ НАПРАВЛЕНИЮ: БУХГАЛТЕРСКИЙ УЧЕТ»

В начале XXI века иностранный язык стал важным инструментом международного общения, и настало время, когда украинское общество испытывает острую необходимость в специалистах разных сфер, которые использовали бы иностранный язык для решения профессиональных и личных проблем ,

В статье раскрыты особенности приобретения навыков говорения в ходе изучения курса «Английский язык по профессиональному направлению: бухгалтерский учет». Автором в работе предложено наиболее эффективные виды разговорных заданий для приобретения будущими бухгалтерами языковых навыков.

Ключевые слова: *языковые навыки, навыки говорения, английский язык по профессиональному направлению, бухгалтер, бухгалтерский учет.*

SYVAK Olena Borysivna. SPEAKING SKILLS ACQUISITION IN «ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: ACCOUNTING» COURSE

At the beginning of the XXI century a foreign language became an important tool of international communication and the time has come, when Ukrainian society feels a sharp necessity in the specialists of different spheres, which would use a foreign language for solving the professional and personal problems.

While Accounting is traditionally a practical activity with an emphasis on doing rather than talking about what needs to be done, still, one cannot overemphasize the importance of speaking skills in Accounting activities. It is precisely the implied accuracy and the high degree of practical applicability specific of Accounting which make speaking skills so important in this field. The importance of practising speaking skills in an ESP class also finds its motivation in a perceived sense of reluctance to speaking in public, explained both by the lack of sufficient practice in the current expression of the academic curriculum and by the students' preference of more practical exercises. Moreover, when the language is not the native one, but English, the situation becomes even more complicated due to the difficulties related to linguistic acquisition. However, the specifics of a future Accounting career inevitably imply consistent and complex use of speaking skills, including speaking in a foreign language.

The paper focuses on one of the language skills which are traditionally approached in the didactic process of foreign language teaching, namely speaking skills. The context for language acquisition via speaking skills is a Accounting English class, in an attempt to highlight the particularities of the language teaching process from the perspective of ESP methodology. The paper suggests possible activities practising speaking skills in a Accounting ESP class.

Fluency in a foreign language is necessary for the employee not only for communication. It is a criterion of professionalism, since the ability to share scientific experience with students or colleagues from other countries depends on the level of foreign language proficiency, to increase competitiveness both on the international and on world markets. In such conditions, the goals and objectives of learning a foreign language are closer to the goals and objectives of professional training and the formation of a future accountant.

Keywords: *language skills, speaking skills, English for Specific Purposes (ESP), an accountant, accounting.*

ЧИЧУК Антоніна Петрівна. СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНА ДЕТЕРМІНОВАНІСТЬ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Проведено аналіз наукових літературних джерел з метою дослідження проблеми підготовки освітянських кадрів, в тому числі і початкової школи, та їх вплив на економіку Великої Британії в період соціально-економічного розвитку країни. Підготовка та вдосконалення педагогічної майстерності вчителів розглядається у Великій Британії як фактор соціально-економічного й культурно-освітнього розвитку країни. Зокрема, підготовка й підвищення кваліфікації вчителів, у тому числі і початкової школи, детермінується рівнем розвитку економіки країн.

Ключові слова: *проблеми підготовки вчителів, початкова школа, економіка Великої Британії, фактор соціально-економічного й культурно-освітнього розвитку країни.*

ЧИЧУК Антонина Петровна. СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНИРОВАННОСТЬ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Проведен анализ научных литературных источников с целью исследования проблемы подготовки образовательных кадров, в том числе и начальной школы и их влияние на экономику Великобритании в период социально-экономического развития страны. Подготовка и совершенствование педагогического мастерства учителей рассматривается в Великобритании как фактор социально-экономического и культурно-образовательного развития страны. В частности, подготовка и повышение квалификации учителей, в том числе и начальной школы, детерминируется уровнем развития экономики стран.

Ключевые слова: *проблемы подготовки учителей, начальная школа, экономика Великобритании, фактор социально-экономического и культурно-образовательного развития страны.*

CHYCHUK Antonina Petrivna. SOCIAL-ECONOMIC DETERMINATION OF DEVELOPMENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN GREAT BRITAIN

The analysis of scientific literature to study the problems of pedagogical workers, including primary school, and their impact on the economy in Great Britain during the social-economic development.

Trends of scientific and technological progress and the development of a market economy caused a system of education that is most extensively developed in the recovery period (1950–1970). In 70–80 years there is a trend of transition from elite education to mass.

There is a need for teachers, including primary school, which will teach children equal democratic society. In this period is going the expansion of university and non-university education. College of Education received the status

of higher education. College of Education received the status of higher education. In the 80 years is observed the tendency of transition to a democratic model of governance. Economic crisis and growing unemployment led 60–80 years of cuts in public spending on education and focus on the search for other sources of funding.

In the 70–90 years of leading the direction of government policies in education is an economic imperative. In the twentieth century the state directs the education system, which is the key to information and knowledge that dominate the economy, to solve the social-economic development.

Preparation and training of teachers, including elementary school is determined by the level of economic development.

Keywords: *problems of teacher training, primary school, the British economy, the factor of social-economic and cultural and educational development.*

БАГЛАЙ Оксана Ігорівна. КУЛЬТУРОЗНАВЧИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СФЕРИ ГОСТИННОСТІ

У статті автор висвітлює важливість та ефективність застосування культурознавчого підходу до навчання іноземних мов у професійній підготовці майбутнього фахівця сфери гостинності. Зазначено, що туристичний ринок праці потребує конкурентноздатних спеціалістів з високим рівнем володіння іноземними мовами. Виокремлені основні завданнями вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» із врахуванням культурознавчого аспекту наповнення тематичного плану цієї дисципліни.

Ключові слова: *іноземна мова за професійним спрямування, професійна підготовка, фахівець сфери гостинності, культурознавчий підхід, комунікативна компетентність, мотивація, міжкультурна комунікація, іноземний турист.*

БАГЛАЙ Оксана Игоревна. КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ ГОСТЕПРИИМСТВА

В статье автор освещает важность и эффективность культуроведческого подхода к обучению иностранным языкам в профессиональной подготовке будущего специалиста сферы гостеприимства. Отмечено, что туристический рынок труда требует конкурентоспособных специалистов с высоким уровнем владения иностранными языками. Выделены основные задачами изучения дисциплины «Иностранный язык по профессиональному направлению» с учетом культуроведческого аспекта наполнения тематического плана этой дисциплины.

Ключевые слова*: иностранный язык по профессиональному направлению, профессиональная подготовка, специалист сферы гостеприимства, культуроведческий подход, коммуникативная компетентность, мотивация, межкультурная коммуникация, иностранный турист.*

BAGLAI Oksana Igorivna. CULTURALLY-ORIENTED APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE HOSPITALITY INDUSTRY EXPERT

It is important to stress that professional training of competitive experts in hospitality industry actualizes the problem of efficient foreign language teaching process organization in order to train future experts ready to conduct intercultural communicative interaction with other cultures at professional level. Communication processes between the observed intensification and deepening of cooperation, mutual interpenetration and mutual enrichment of cultures is singled out. The issue of foreign language communicative competence formation of a future hospitality industry expert is to be researched profoundly. The article highlights the importance and efficiency of culturally-oriented approach to foreign languages teaching in future hospitality industry expert professional training. It is noted that the tourism labor market requires competitive professionals with a good command of foreign languages. The main objectives of the study of a discipline «Foreign language for professional purposes» are singled out and cultural aspects of its thematic plan content are taken into consideration. The author stresses that at the present stage of tourism industry development a true command of foreign languages by a young professional who has just graduated from a higher educational establishment of non-philological profile is often insufficient for proper intercultural communication with the tourism services consumers. The result of foreign language learning should be the capability to conduct intercultural communication, which promotes the formation of a interculturally-oriented personality, who is freely oriented in different cultures. By intercultural communication we mean the exchange of information between individuals with significant differences in perception and behavior. Professional needs of students to become highly skilled with a high level of foreign language communicative learning are highlighted. The mastery of foreign languages ensures a reserve for moving up the career ladder in a professional activity. The deeper and more diverse the knowledge of a foreign culture is the more successful is your work as a specialist in hospitality industry. It is noted that successful professional activities in international tourism sector require foreign languages for a traditional online search for professional information, its analysis and processing, correspondence and phone negotiations, latest technologies access and so on.

Keywords*: foreign language for professional purposes, professional training, expert in hospitality industry, culturally-oriented approach, motivation, communicative competence, intercultural communication, foreign tourist.*

КОВАЛЕНКО Оксана Павлівна. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

В статті обгрунтовано етапи та основні складові організаційно-педагогічної моделі формування професійної компетентності майбутніх авіафахівців у процесі вивчення природничих дисциплін. Детально охарактеризовані структурні компоненти, критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх авіафахівців у процесі вивчення природничих дисциплін. Уточнене поняття «організаційно-педагогічна модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців авіаційної галузі у процесі вивчення природничих дисциплін».

Ключові слова: *організаційно-педагогічна модель, професійна компетентність, майбутні авіафахівці, природничі дисципліни, педагогічні умови, авіаційні ВНЗ.*

КОВАЛЕНКО Оксана Павловна. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ АВИАСПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье обоснованы этапы и основные составляющие организационно-педагогической модели формирования профессиональной компетентности будущих ависпециалистов в процессе изучения естественных дисциплин. Детально охарактеризованы структурные компоненты, критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности будущих ависпециалистов в процессе изучения естественных дисциплин. Уточнено понятие «организационно-педагогическая модель формирования профессиональной компетентности будущих специалистов авиационной отрасли в процессе изучения естественных дисциплин».

Ключевые слова: *организационно-педагогическая модель, профессиональная компетентность, будущие авиаспециалисты, естественные дисциплины, педагогические условия, авиационные ВУЗы.*

KOVALENKO Oksana Pavlovna. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL MODEL OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION IN THE PROCESS OF NATURAL SCIENCES STUDYING

The organizational-pedagogical model of future aviation specialists' professional competence formation in the process of natural sciences studying is substantiated in the article. Its content is subject to the strategic idea, namely the labor market order for professionally competent aviation specialists who have good knowledge of natural sciences in accordance with the scientific and technological progress of world practice. The concept of 'organizational-pedagogical model of future aviation specialists' professional competence formation in the process of natural sciences studying' is specified.

Organizational-pedagogical model consists of four interrelated stages: organizational (purpose, tasks and principles of professional competence formation), content (components and criteria of professional competence), procedural (pedagogical conditions, forms and methods of work) and evaluative-productive (indicators and level of formation of professional competence, result).

The organizational-pedagogical model consists of four interrelated stages: organizational (purpose, tasks and principles of professional competence formation), content (components and criteria of professional competence), procedural (pedagogical conditions, forms and methods of work) and evaluative-productive (indicators and level of professional competence formation, and result).

The structural components, criteria, indicators and levels of professional future aviation specialists' competence in the course of natural sciences studying are specified. The structural components of the given competence include cognitive, reflexive-activity, communicative and personal ones. The intellectual, practical-orientative, behavioral, and individual criteria are determined. The described criteria and indicators made it possible to diagnose the low, average and high levels of professional future aviation specialists' competence in the course of natural sciences studying.

The conceptual core of the organizational-pedagogical model is the pedagogical conditions for future aviation specialists' professional competence formation in the process of natural sciences studying, namely: simulating cadets' studying and practical activity with the help of aviation events analysis method; improving the structure of extra-curricular activities as a component of cadets' self-education through the introduction of the cutting edge information technologies; the optimization of cadets' research activities through the use of practical skills in the context-based format of the course paper.

Keywords: *organizational-pedagogical model, professional competence, future aviation specialists, natural sciences, pedagogical conditions, aviation higher education establishments.*

ПЄНОВ Вадим Васильович. РОЗВИТОК ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ (кінець XIX – перша половина XX століття)

В статті здійснено історико-педагогічний аналіз проблеми розвитку валеологічної освіти на південноукраїнських землях кінця XIX – першої половини XX століття: з'ясовано характерні особливості розвитку змісту валеологічної освіти та виділено періоди її розвитку в південноукраїнському регіоні. І період – кінець XIX століття – 1917 р. (визначалися форми та шляхи валеологічної освіти в навчально-виховному

процесі школи; валеологічна освіта посідала провідне місце в діяльності громадських об'єднань); ІІ період – 1918 – 1941 рр. (велика увага приділялась оздоровленню населення, протиалкогольній, протинікотиновій пропаганді, створенню підручників і посібників, які пропагували здоровий спосіб життя); виокремлено форми, методи, засоби валеологічної освіти.

***Ключові слова:** Південь України, валеологічна освіта, громадсько-освітні, культурно-освітні організації та товариства, зміст, форми, методи, засоби валеологічної освіти.*

ПЕНОВ Вадим Васильевич. РАЗВИТИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЮГЕ УКРАИНЫ (конец XIX – первая половина XX века)

В статье осуществлен историко-педагогический анализ проблемы развития валеологического образования на южноукраинских землях конца XIX – первой половины XX века: выделены характерные особенности развития содержания валеологического образования, периоды его развития в южноукраинском регионе. I период – конец XIX века – 1917 г. (определялись основные формы и пути валеологического образования в учебно-воспитательном процессе школы; валеологическое образование занимало ведущее место в деятельности общественных организаций); II период – 1918–1941 гг. (большое внимание уделяется оздоровлению населения. противоалкогольной, противоникотиновой пропаганде, созданию книг и пособий для пропоганды здорового способа жизни); выделены формы, методы, средства валеологического образования.

***Ключевые слова:** Юг Украины, валеологическое образование, общественно-образовательные, культурно-просветительные организации и общества, содержание, формы, методы, средства валеологического образования.*

PIENOV Vadym Vasylovych. THE DEVELOPMENT OF VALEOLOGICAL EDUCATION IN THE SOUTH OF UKRAINE (late XIX – early XX century)

The thesis presents a historical and pedagogical analysis of the development of valeological education in the South of Ukraine in the late XIX – early XX centuries: the historiography of the problem of the research was analysed; the conditions, which contributed to the development of valeological education in the South of Ukraine were determined (political, social, economic, cultural and educational); the characteristics of the content of valeological education were revealed and the periods of its development in the South region were determined: the first period – late XIX century – 1917 (the valeological elements of the content of valeological education were being defined, its forms and ways in the educational process of school were being determined, the valeological education occupied a leading place in the activity of the associations); the second period – 1918–1941 (great attention was paid to improvement of the population, to the investigation of the problems of physicality, to propaganda against smoking and drinking, to creation of textbooks, which promoted a healthy lifestyle), the forms, the methods and the means of valeological education were singled out.

In the investigation the perspectives of application of creative ideas of valeological education in the South of Ukraine during late XIX – early XX century under the conditions of development of the national education system in Ukraine were scientifically grounded.

***Key words**: The South of Ukraine, the valeological education, social, educational, and educational organizations and communities, content, forms, methods and means of valeological education.*

ПОДІК Іванна Іванівна. СТУДЕНТИ Z: ОСОБЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

В статті описуються особливості сучасних студентів з точки зору Теорії поколінь. Такий підхід дозволить краще зрозуміти потреби сучасного студентства, мінімізувати ціннісні протиріччя між викладачами та студентами, оптимізувати навчальний процес.

***Ключові слова:** теорія поколінь, цінності покоління Z, освітні системи, перспективи освіти.*

ПОДИК Иванна Ивановна. СТУДЕНТЫ Z: ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье описываются особенности современных студентов с точки зрения Теории поколений. Такой подход позволит лучше понять потребности современного студенчества, минимизировать ценностные противоречия между преподавателями и студентами, оптимизировать учебный процесс.

***Ключевые слова:** теория поколений; ценности поколения Z, образовательные системы, перспективы образования.*

PODIK Ivanna Ivanivna. STUDENTS Z: SPECIFICS AND PROSPECTS

In this article the features of modern students are described from the point of view of Generations Theory. It is found that teaching process of XXI century is characterized not only by the implementation of new methods of teaching but also by the new requirements from students. The modern youth has a series of positive and negative characteristics in comparison with previous generations. Positive student's features Z include multitasking, responsibility, curiosity, willing to work and the ability to accumulate a big amount of knowledge. At the same time the negative traits include the deterioration of both attention and memory, «clipped» thinking, disrespect, impatience, egocentrism, social autisation. These features influence the organization of studying process and cause the necessity of developing new methods and teaching methodology in universities. Pedagogues, in particular, must have a high tempo of knowledge renovation, freely operate with informational resources and teaching technologies, taking into account the physiological and psychological features of modern students. This will allow the successful performance of the

pedagogical influence for resolving of educational tasks, starting with mastering the classical knowledge, basic truths, human values, the transition to a student's orientation on the ability to navigate in their chosen profession and determine its actual problems. The interaction of teachers and students that is built considering the psychological characteristics of generations will allow us to understand the necessities of the modern students better, minimize the value contradictions between teachers and students and optimize the teaching process.

Keywords: *theory of generations, values of generation Z, education system, education prospects.*

СОБОЛЬ Наталія Віталіївна. ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті представлено досвід автора у розробці методичного матеріалу для формування художньо-творчої толерантності майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема, підкреслюється важлива роль використання дидактичних ігор у процесі формування окресленого феномену. Наведено опис десяти дидактичних ігор, серед яких «Озвучування картин», «Візуалізація музики», «Етюд (Зіграй музику рухами)», «Захист і обвинувачення», «Музика в словах», «Музична подорож», «Мій музичний інструмент», «Ерудит», «Три слова», «Критичне есе».

Ключові слова: *художньо-творча толерантність, дидактична гра, креативність, майбутній вчитель музичного мистецтва.*

СОБОЛЬ Наталия Витальевна. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье представлен опыт автора в разработке методического материала для формирования художественно-творческой толерантности будущих учителей музыкального искусства. В частности, подчеркивается важная роль использования дидактических игр в процессе формирования названного феномена. Описано десять дидактических игр, среди которых «Озвучивание картин», «Визуализация музыки», «Этюд (Сыграй музыку движениями)», «Защита и обвинение», «Музыка в словах», «Музыкальное путешествие», «Мой музыкальный инструмент», «Эрудит», «Три слова», «Критическое эссе».

Ключевые слова*: художественно-творческая толерантность, дидактическая игра, креативность, будущий учитель музыкального искусства.*

SOBOL Natalia Vitaliivna. USAGE OF DIDACTIC GAMES DURING THE PROCESS OF FUTURE MUSIC TEACHERS' ARTISTIC TOLERANCE FORMATION

In consideration of the rapid globalization processes in the world, the future music teacher, who will work with the new generation of children and young people, ought to be flexible in the creative way and tolerant. We mean the tolerance in communication among people, or in daily teaching activities as well as in the artistic context. This is especially important for the interpretation and perception of works of modern art, its comparison with classical works, during the formation of skills of critical thinking and individual aesthetic taste of a person. Therefore, we define the artistic tolerance of future music teachers as their important personal and professional quality. It means that the person with artistic tolerance is interested in the awareness with various artistic phenomena (e.g., music pieces, fine arts, applied arts, cinema and theater, literature, etc.); he would like to open the new knowledge and analyzing experience about the works of art; to find out the new authors and their fans. This person shows respect and unprejudice to aesthetic flavors of other people. Through the well-grounded critique, artistic tolerated person can compare the artistic phenomena on the basics of his own experience and knowledge.

In the current paper, we develop ten didactic games that consists of artistic problem-based methods for achieving the artistic and musicological views, assignments for developing students' creativity and critical thinking. In addition, these games should promote the future music teachers' methodological background for their pedagogical practices with pupils at schools. Hence we proposed such games as «The Sounds of Paintings», «The Visualization of Music», «The Etude (Play Music with the Motion)», «Defense and Prosecution», «Music in the Words», «Musical Travel», «My Musical Instrument», «The Erudite», «Three Words», «The Critical Essay». During the accomplish those didactic games the author used the approaches of creative music education, especially the Carl Orff methods.

Thus, our didactic games are aimed to farmate the artistic tolerance of future music teachers through: 1) creative analysis and interpretation of the artistic images of classical and modern music pieces; 2) creation of own artistic product in the context of the games' conditions; 3) development of students' artistic and culturological erudition; 4) establishment of connection among different arts; 5) formation of listening and performing experience of students; 6) perception, analysis and discussion of other students' interpretations; 7) combination of students' individual and group work.

Keywords*: artistic tolerance; didactic games; creativity; future music teacher.*

ТАМОЖСЬКА Ірина Володимирівна. РОЛЬ ПРИВАТ-ДОЦЕНТУРИ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОРОБКУ ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ПЕРІОД 1901–1917 рр. (з досвіду медичного факультету)

У статті висвітлено досвід науково-педагогічної діяльності приват-доцентів Харківського університету на медичному факультеті в період 1900–1917 рр. Встановлено, що основним джерелом заповнення вакансій став інститут приват-доцентури. Акцентовано увагу на зростанні ролі приват-доцентських кадрів в науково-педагогічному доробку університету. Підкреслено, що приват-доценти надали неабиякий інформаційно-науковий імпульс навчальному процесу медичного факультету. З'ясовано, що приват-доценти мали здатність до продуманої критичності, про що свідчать пробні лекції та наукові праці. Зазначено, що вони стали авторами й ініціаторами нових курсів і спецкурсів, тим самим унеможлививши застійні явища тривалого характеру в значною мірою консервативному професорському середовищі.

Ключові слова: *Харківський університет, медичний факультет, науково-педагогічний доробок, приват-доценти.*

ТАМОЖСКАЯ Ирина Владимировна. РОЛЬ ПРИВАТ-ДОЦЕНТУРЫ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАРАБОТКЕ ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПЕРИОД 1901–1917 гг. (из опыта медицынского факультета)

В статье отражен опыт научно педагогической деятельности приват-доцентов Харьковского университета на медицинском факультете в период 1900–1917 гг. Установлено, что основным источником заполнения вакансий стал институт приват-доцентуры. Акцентировано внимание на росте роли кадров приват-доцентов в научно педагогической наработке университета. Подчеркнуто, что приват-доценты предоставили незаурядный информационно-научный импульс учебному процессу медицинского факультета. Выяснено, что приват-доценты имели способность к продуманной критичности, о чем свидетельствуют пробные лекции и научные труды. Отмечено, что они стали авторами и инициаторами новых курсов и спецкурсов, тем самым сделав невозможными застойные явления длительного характера в значительной мере консервативной профессорской среде.

Ключевые слова: *Харьковский университет, медицинский факультет, научно-педагогическая наработка, приват-доценты.*

TAMOZHSKA Iryna Volodymyrivna. PRIVAT-DOCENTS ROLE IN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL HERITAGE AT THE KHARKIV UNIVERSITY DURING 1901–1917 (from experience of medical faculty)

One of the necessary requirements to develop the national education is the ability to define the factors of modern changes in the past, as much as possible to use the best historical and pedagogical achievements and also to prevent the made mistakes revision. Presentation of introduction process into the university life of a private –docents system will allow to make a conclusion about this institute viability. It is necessary to consider the modern realities as well as in updating the faculty academic staff.

During the scientific research the general scientific (historical and geographical analysis, synthesis, abstraction, generalization, comparison) and historical-logical methods were used.

The aim of an article is an experience presentation of scientific and pedagogical activity of private-docents at the Kharkiv University at medical faculty during 1902–1917.

In the article the experience of scientific and pedagogical activity of private-docents is reflected at the Kharkiv University at a medical faculty during 1900–1917. It is established that the main source of filling vacancies is private-docents institute. The attention is focused that the introduction of a private-docents position promoted a creation of the competitive educational environment, it recovered a scientific research, modernized a technique of the educational and pedagogical directions. The role of a private – docents staff in scientific and pedagogical heritage at the university is defined. It is emphasized that private-docents provided a big information and scientific impulse for educational process at a medical faculty. It is found out that the private-docents had an ability for the considered criticality from the trial lectures and scientific works. It is specified that they became the authors and initiators of new courses and special courses, thereby having made impossible the stagnation developments with long character substantially to the conservative professorial environment.

The conducted research allows to claim that with all difficulties and problems the private-docents institute proved its activity and need at the Kharkiv University.

Perspective for the further scientific search there is a question to study the personnel policy at the Novorossiysk University regarding a private-docents institute in new conditions (1884 - 1900).

Keywords*: Kharkiv University, medical faculty, scientific and pedagogical heritage, private-docents.*

БІЛИК Олександр Вікторович. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

*У статті автор робить сппробу **в**изначити специфіку викладання електротехнічних дисциплін у технічних коледжах та доводить, що одним з основних чинників, що впливають на рівень підготовки молодших спеціалістів в коледжах у сучасних умовах, стає розширення функціональних можливостей фахівців саме технічного профілю.*

Ключові слова: *електротехнічні дисципліни, технічний коледж.*

БИЛЫК Александр Викторович. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖАХ

В статье автор делает gjgsnre определить специфику преподавания электротехнических дисциплин в технических колледжах и доказывает, что одним из основных факторов, влияющих на уровень подготовки младших специалистов в колледжах в современных условиях, становится расширение функциональных возможностей специалистов именно технического профиля.

***Ключевые слова**: электротехнические дисциплины, технический колледж.*

BILYK Alexander Viktorovych. FEATURES OF THE ORGANIZATION OF TEACHING ELECTRICAL ENGINEERING DISCIPLINES IN TECHNICAL COLLEGES

In the article the author makes gjgsnre to determine the specifics of teaching electrical engineering disciplines in technical colleges and proves that one of the main factors influencing the level of training of young specialists in the colleges under modern conditions, becomes an extension of the functional possibilities of specialists of technical profile. an important requirement of the educational-cognitive activity in the technical schools and colleges there is a clear definition and separation of tasks at various levels and a certain perfection of education on each of them. In the reform of higher and professional education necessary modernization of the content of training, which requires the introduction in educational process of new learning technologies, interactive methods of teaching using modern information and technological equipment.

***Keywords:** electrical discipline, technical College.*

БІЛОШАПКА Наталія Миколаївна. ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ЯК ПРОВІДНА ІДЕЯ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СВІТУ

У статті окреслено різні підходи до трактування поняття «візуалізація». Показано, що візуалізація виступає потужним чинником, завдяки якому зростає можливість самостійно подавати вербальну інформацію в графічному вигляді, що сприяє пришвидшенню темпу мислення, формуванню вмінь працювати з великим обсягом навчальної інформації, а також структурувати та впорядковувати отримані знання. Перелічені дидактичні функції візуалізації як інструменту навчального процесу.

***Ключові слова:** візуалізація, принцип наочності, дидактичні функції візуалізації, навчальний процес, інформатизація світу.*

БЕЛОШАПКА Наталья Николаевна. ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ВЕДУЩАЯ ИДЕЯ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ МИРА

В статье обозначены различные подходы к трактовке понятия «визуализация». Показано, что визуализация выступает мощным фактором, благодаря которому растет возможность самостоятельно подавать вербальную информацию в графическом виде, что способствует ускорению темпа мышления, формированию умений работать с большим объемом учебной информации, а также структурировать и упорядочивать полученные знания. Использование визуализации в учебном процессе создает предпосылки для повышения качества обучения, поскольку выступает активным процессом передачи информационного контента. Перечисленные дидактические функции визуализации как инструмента учебного процесса.

***Ключевые слова:** визуализация, принцип наглядности, дидактические функции визуализации, учебный процесс, информатизация мира.*

BILOSHAPKA Nataliia Mukolaivna. VISUALIZATION AS A WINNING IDEA OF THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION FORMATION OF THE WORLD

In the conditions of information of the world of particular importance is the problem of improving the learning process. In this case, the school acts as the fundamental link in the educational system. Therefore, the organization of the learning process should be built on the introduction educational material. The principle of visualization is one of the leading in the learning process. It is actively used both in general education institutions and in the training of specialists from various fields and fields of knowledge. We have recorded tendencies in the dissemination of the term «visualization», in particular, the theoretical basis for the visualization of learning information is reflected in the writings of F. Bartlett, A. Verbitskyi and others. The problem of formation of the professional readiness of the mathematics teacher to the use of computer visualization of mathematical knowledge was disclosed in the work of O. Semenikhina.

Visualization is an active process of transforming, compressing, collapsing the information material into a visual image, which requires not only the reproduction of the visual image, but also its design. The use of visualization in the learning process creates the prerequisites for improving the quality of learning, as it acts as an active process for the transmission of informational content. Given the informatization and computerization of education, there is a unique opportunity to implement visualization in the learning process. In our opinion, visualization allows you to strengthen the motivation of learning through active student dialogue with the computer.

We believe that a modern teacher should be prepared for the use of visualization in professional activity, and therefore, the perspective direction of further research, we see the formation of skills for a future teacher to visualize the educational material qualitatively.

***Keywords:** visualization, principle of visualization, didactic functions of visualization, learning process, informatization of the world.*

КОВАЛЬЧУК Ірина Сергіївна. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Готовність випускників військового вузу до виконання посадових обов'язків по призначенню передбачає сформованість загальнонаукових, професійних, професійно-комунікативних, соціально-психологічних, командних та військово-спеціальних компетентностей, що обумовлює необхідність розробки моделі формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього офіцера у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Багатогранність і складність явища, якому присвячене наше дослідження, вимагає не тільки забезпечення відповідних педагогічних умов, що сприятимуть формуванню професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах, але й окреслення та обґрунтування чіткої моделі цього процесу. У статті розглянемо нашу модель, яка визначає мету, зміст, базові наукові підходи, принципи, критерії, умови, етапи формування професійно-комунікативної компетентності, технології, рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності та результат.

Ключові слова: *компетентність, професійно-комунікативна компетентність, майбутні офіцери, модель, гуманітарні дисципліни, вищі військові навчальні заклади.*

КОВАЛЬЧУК Ирина Сергеевна. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Готовность выпускников военного вуза к выполнению должностных обязанностей по назначению предусматривает сформированность общенаучных, профессиональных, профессионально-коммуникативных, социально-психологических, командных и военно-специальных компетенций, что обусловливает необходимость разработки модели формирования профессионально коммуникативной компетентности будущего офицера в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

Многогранность и сложность явления, которому посвящено наше исследование, требует не только обеспечения соответствующих педагогических условий, способствующих формированию профессионально-коммуникативной компетентности будущих офицеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин в высших военных учебных заведениях, но и определение и обоснование четкой модели этого процесса. В статье рассмотрим нашу модель, которая определяет цель, содержание, базовые научные подходы, принципы, критерии, условия, этапы формирования профессионально-коммуникативной компетентности, технологи, уровни сформированности профессионально-коммуникативной компетентности и результат.

Ключевые слова: *компетентность, профессионально-коммуникативная компетентность, будущие офицеры, модель, гуманитарные дисциплины, высшие военные учебные заведения.*

KOVALCHUK Iryna Sergiivna. MODEL OF FUTURE OFFICERS' PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION BY MEANS OF HUMANITARIAN DISCIPLINES

At the beginning of the XXI century a foreign language became an important tool of international communication and the time has come, when Ukrainian society feels a sharp necessity in the specialists of different spheres, which would use a foreign language for solving the professional and personal problems.

The growth of the necessity in communication and collaboration between countries and people with different languages and cultural traditions, new economic and political realities, the reformation in the educational system of Ukraine require substantial changes in teaching a foreign language.

The development of military cooperation with foreign countries, organizing and conducting joint training activities, participation in peacekeeping operations, partnership in training military personnel determine the necessity for training military professionals for adequate interaction with other cultural communities. The growing necessity of military specialists with high professional-communicative competence dictates the need of reform in higher military educational institutions. Therefore, a foreign language has become an integral part of military specialist training.

The multidimensionality and complexity of the phenomenon that our reserch is dedicated requires not only the provision of appropriate pedagogical conditions that will contribute to future officers' professional-communicative competence formation by means of humanitarian disciplines in higher military educational institutions, but also the elucidation and justification of a model of this process. This article highlights model that defines the purpose, content, basic scientific approaches, principles, criteria, pedagogical conditions, stages of professional-communicative competence formation, techniques, levels and the result.

Keywords: *competence, professional-communicative competence, future officers, model, humanitarian disciplines, higher military educational institutions.*

ТУПАЛЬСЬКА Галина Олексіївна. ПРИЧИНИ ОРФОГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОПЕРЕДЖЕННЯ І ПОДОЛАННЯ

У статті порушено проблему порушення орфографічної грамотності учнів початкових класів. Обґрунтовано ідею про те, що задля підвищення рівня мовленнєвої культури в школах варто запроваджувати

комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення української мови. Проаналізовано причини орфографічних помилок та запропоновано шляхи їх усунення.

Ключові слова: *комунікативно-діяльнісний підхід, орфографія, помилки, робота вчителя, учні, принципи орфографії.*

ТУПАЛЬСКАЯ Галина Алексеевна. ПРИЧИНЫ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК И ПУТИ ИХ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ

В статье затронута проблема нарушения орфографической грамотности учащихся начальных классов. Обоснованно идею о том, что для повышения уровня речевой культуры в школах стоит вводить коммуникативно-деятельностный подход к изучению украинского языка. Проанализированы причины орфографических ошибок и предложены пути их устранения.

Ключевые слова: *коммуникативно-деятельностный подход, орфография, ошибки, работа учителя, ученики, принципы орфографии.*

TUPALSKA Galina Alekseevna. CAUSES SPELLING ERRORS AND WAYS OF THEIR PREVENTION AND OVERCOMING

The article raised the problem of violations of spelling literacy of pupils of initial classes. Reasonably, the idea that to improve the level of speech culture in schools it is necessary to introduce communicative-activity approach to the study of the Ukrainian language. Analyzed the causes of spelling errors and ways of eliminating them. based on the analysis of psycho-pedagogical and methodological literature we came to the conclusion that the formation of spelling skills lies with the gradual formation of spelling skills, which consist of specific spelling actions through a system of exercises. The strength of learning the skills depends on the level of consciousness in the process of their acquisition.

We believe that the elimination of spelling errors possible on the basis of performing various exercises on copying, dictation, crossword puzzles and clearly organized work on spelling errors.

Given the demands of modernity and a new conceptual vision of contents, goals and objectives of language education, selection of educational material and organisation of mother tongue education is carried out on the basis of introduction of modern pedagogical technologies based on the combination of student-centered, communicative-active, socio-cultural approaches.

Keywords: *communicative-activity approach, spelling errors, teachers, students, principles of spelling.*

ШУЛЬГА Людмила Миколаївна. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗКРИТТЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ МАЛЮВАННЯ

Образотворча діяльність є одним із найдієвіших та найефективніших засобів розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. У статті розглянуто сучасні підходи до розкриття творчого потенціалу і розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання, висвітлено важливі елементи організації етапів заняття, зокрема щодо формування естетичного сприйняття через використання синтезу мистецтв та забезпечення його емоційної забарвленості, збагачення сенсорного досвіду, створення дітьми художніх образів та аналізу результатів їхньої образотворчої діяльності.

Ключові слова: *творчий потенціал, творчі здібності дітей дошкільного віку, заняття з малювання, продуктивна діяльність, сприйняття, синтез мистецтв, сенсорний досвід.*

ШУЛЬГА Людмила Николаевна. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАСКРЫТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РИСОВАНИЮ

Изобразительная деятельность является одним из самых действенных и эффективных средств развития творческих способностей детей дошкольного возраста. В статье рассмотрены современные подходы к раскрытию творческого потенциала и развитию творческих способностей детей дошкольного возраста на занятиях по рисованию, освещены важные элементы организации этапов занятия, в частности относительно формирования эстетического восприятия посредством синтеза искусств и обеспечения его эмоциональной окрашенности, обогащения сенсорного опыта, создания детьми художественных образов и анализа результатов их изобразительной деятельности.

Ключевые слова: *творческий потенциал, творческие способности детей дошкольного возраста, занятие по рисованию, продуктивная деятельность, восприятие, синтез искусств, сенсорный опыт.*

SHULGA Lyudmila. MODERN APPROACHES TO DISCLOSURE OF THE CREATIVE POTENTIAL OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN ON DISAPPEARANCES

Fine art is one of the most effective and effective means of developing creative abilities of preschool children. Views on the process of productive activity of preschoolers vary.

The article deals with aspects of the disclosure of creative potential and the development of creative abilities of preschool children in painting classes, and pointed out that modern scholars devote particular attention to the first stage of the class and consider it appropriate to focus on the organization of perception, the use of the synthesis of arts in the process of perception, providing emotional coloration Aesthetic perception, enrichment of sensory experience.

The author also considers different approaches of modern preschool pedagogy to the organization of the stage of creation of an artistic image by children in drawing lessons.

The article deals with aspects of the disclosure of creative potential and the development of creative abilities of preschool children in painting classes, and pointed out that modern scholars devote particular attention to the first stage of the class and consider it appropriate to focus on the organization of perception, the use of the synthesis of arts in the process of perception, the provision of emotional color Aesthetic perception, enrichment of sensory experience.

The author also examines the different approaches of modern preschool pedagogy to the organization of the stage of creating an artistic image by children in drawing classes: planning creative tasks, sequential examination of the form of the subject, teaching skills and abilities, showing the ways of the image and using on their own the various expressive and figurative means and materials, Game techniques, the interconnection of various types of artistic activity to create a figurative situation.

The article argues that the most valuable product of children's art is not drawings, but the abilities and needs that are formed and developed during this activity. Consequently, the assessment of children's creativity should be based on an exclusively positive attitude towards each child, trust in its capabilities.

Keywords: *discovery of creativity, creative abilities of preschool children, painting classes, productive activity, perception, synthesis of arts, sensory experience.*

ЯКИМЕНКО Наталія Олегівна. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ *У публікації автор розглядає критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності у процесі дистанційного навчання. У статті проаналізовано низку наукових і методичних праць, запропоновано виокремити 3 критерії сформованості фахової компетентності: ціннісно-мотиваційний, змістовий, функціонально-діяльнісний і відповідно 3 рівні: низький (репродуктивний) середній (достатній) високий (творчий).*

Ключові слова: *дистанційне навчання; показники, критерії, рівні сформованості фахової компетентності; фахівець із документознавства та інформаційної діяльності.*

ЯКИМЕНКО Наталья Олеговна. КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ДОКУМЕНТОВЕДЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В публикации автор рассматривает критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов по документоведению и информационной деятельности в процессе дистанционного обучения. В статье проанализированы ряд научных и методических работ, предложено выделить 3 критерия сформированности профессиональной компетентности: ценностно-мотивационный, содержательный, функционально-деятельностный и соответственно 3 уровня: низкий (репродуктивный) средний (достаточный) высокий (творческий).

Ключевые слова: *дистанционное обучение; показатели, критерии, уровни сформированности профессиональной компетентности; специалист по документоведению и информационной деятельности.*

YAKYMENKO Natalia Olegivna. CRITERIAS, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE EXPERTS DOCUMENTATION OF DISTANCE EDUCATION

The author believes that fundraising distance learning in the training of future specialists in documentation and information activities enables the optimal mode of organization of the educational process, ensuring the acquisition and consolidation of skills in electronic environment, which is significant in the context of professional competence and communication in post-industrial society. The article stated that the establishment of appropriate pedagogical conditions consistent adherence to the principles of didactics in the preparation of documentation of the future with the use of distance learning makes it possible to carry out a systematic study and educational activities.

By relying on processed scientific, methodological sources structure professional competence of the future expert in documentation and information activities and to assess the quantitative and qualitative characteristics of formation of professional competence determines the value and motivational, semantic, functional and activity criteria. The article stressed that professional competence combines personal and professional elements, makes specific industrial action / inaction, and plays the role of a special catalyst in the decision-making process. Selected criteria and indicators determine their levels of professional competence of future specialist documentation and information activity, reproductive (comprehensive description of «inertia»); enough (complex characteristics «selectivity situational»); creative (comprehensive description of «consistency, creativity, initiative»). Go to the next higher level involves mastering all the previous, lower level.

Prospects for further research, the author believes, lies in the objective assessment of distance education resources, the possibility of its effective use in the formation of professional competence of the future expert in documentation and information activities.

Keywords: *distance learning; indices, criteria and levels of professional competence; expert in documentation and information activities.*

ГУНЬКО Любов Олександрівна. РОЗВИТОК ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ В КНР

У статті розглядається історія розвитку прикладної лінгвістики в КНР, описуються головні організації та структур, які відповідальні за розвиток прикладної лінгвістики у країні, виокремлюються головні досягення, публікації та переодичні видання, наводиться перелік авторів, які займалися дослідженнями розвитку прикладної лінгвістики у КНР. Аналіз досвіду Китая може бути використаним при реформуванні системи професійної підготови прикладних лінгвістів в Україні.

***Ключлві слова**: прикладна лінгвістика, порівняльна педагогіка, система освіти, професійна підготовка.*

ГУНЬКО Любовь Александровна. РАЗВИТИЕ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В КНР

В статье рассматривается история развития прикладной лингвистики в КНР, описуются главные организации и структуры, которые отвечают за развитие прикладной лингвистики в стране, выделяются главные достижения, публикации и периодические издания, приводится перечень авторов, которые занимались исследованиями развития прикладной лингвистики в КНР. Анализ опыта Китая может быть использован во время реформирования системы профессиональной подготовки прикладных лингвистов в Украине.

***Ключевые слова**: прикладная лингвистика, сравнительная педагогика, система образования, профессиональная подготовка.*

HUNKO Liubov Oleksandrivna. DEVELOPMENT OF APPLIED LINGVISTICS IN CHINA

The article describes the history of the applied linguistics' development in China, the main organisations and structures responsible for the development of applied linguistics in the country, highlights the main achievements, publications and periodicals, lists authors who made research in the development of applied linguistics in China. Analysis of the Chinese experience can be used during the reform of applied linguists' professional training system in Ukraine.

Despite the fact that applied linguistics as a science was officially opened in China only in 1970-1980, we would like to note such early beginnings of applied linguistics in China as: creation of the «angci» transcription (based on medium adding initials and finals of two characters), education rhyme dictionaries, the interpretation of ancient literature, the formulation of books for children.

In contemporary China, issues of applied linguistics are managed in such organizations as: «The national key research centre for linguistics and applied linguistics» (广东外语外贸大学外国语言学及应用语言学研究中心), State Language Commission (国家语言文字工作委员会) and based in leading univercities reserch centers, which are managed by «The national key research center».

The development of applied linguistics in China was marked by such important events in cultural and scientific life as creation of the «Great Chinese dictionary» in ten volumes, new «Big Chinese-Russian dictionary» (《汉俄大词典》), «Big dictionary of the dialects of modern Chinese language2 (《现代汉语方言大词典》). Today in China published dozens of linguistic journals and periodicals, which are financed from the state budget. According to the contest we can divide them into several groups: strictly academic and for teachers, local and not, general linguistics and narrow major. Two leading linguistic journals are: «Applied linguistics» (《语言文字应用》), was first published in 1992, and «Chinese Information Processing» (《中文信息》) which appeared in 1984. Publications like «Dictionary research», «Dialects», «Culture of Chinese characters» and «Modern linguistics» should also be noted.

***Key words**: applied linguistics, comparative pedagogy, educational system, professional training.*

ДОБРОВОЛЬСЬКА Лідія Вікторівна. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

У статті здійснено огляд наукових праць з проблеми розвитку дошкільної освіти України, проаналізовано стан розробленості та визначено основні сфери дослідження науковців із зазначеної проблематики з метою виявлення малодосліджених аспектів, окреслено погляди вітчизняних вчених на специфіку розвитку дошкільної освіти України в різні історичні періоди.

***Ключові слова:** дошкільна освіта, історико-педагогічні дослідження, виховання, становлення та розвиток, дошкільний заклад.*

ДОБРОВОЛЬСКАЯ Лидия Викторовна. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье сделан обзор научных работ по проблеме развития дошкольного образования Украины, проанализировано состояние разработанности и определены основные сферы исследования ученых по данной проблематике с целью выявления малоисследованных аспектов, определены взгляды отечественных ученых специфику развития дошкольного образования Украины в разные исторические периоды.

***Ключевые слова:** дошкольное образование, историко-педагогические исследования, воспитание, становление и развитие, дошкольное учреждение*

DOBROVOL'S'KA Lidiya Viktorivna. PROBLEM OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

The article provides a brief analysis of scientific researches in the context of the development of preschool education in Ukraine in different historical periods. The review of modern Ukrainian scientific works on the problem of development of preschool education showed that an important factor in the development of preschool education in Ukraine is the comprehensive study of historical pedagogical experience and the preservation of the achievements of national pedagogy. It is determined that the changes that had taken place in Ukraine at the end of the XXth century identified the directions of historical and pedagogical researches and covered not only issues related to the theory and practice of working with preschool children, the organization of teaching, upbringing and activity of preschool educational institutions, but also problematic issues of development of preschool education at different times. Author draws attention to the fact that a separate group of studies consists of dissertations devoted to the formation of public preschool education, preparation of pedagogical personnel for preschool institutions in different historical periods. The author states that researchers have focused on the impact of public figures, prominent teachers and public organizations on the development of preschool education in the regions, the personal and professional development of preschool education instructors, have analyzed the educational impact of the pedagogical heritage of S. Rusova, V. Sukhomlyns'kyy, A. Makarenko and other prominent scholars and educators. The analysis of scientific works indicates the possibility of using the generalized materials in the further consideration of the problem.

Key words: *preschool education, preschool educational institution, scientific and pedagogical discourse, regional component.*

ЖДАНЮК Анна Василівна. СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО ЗАПОБІГАННЯ КОНФЛІКТАМ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена визначенню та теоретичному обґрунтуванню структури готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності. З'ясовані загальні характеристики діяльності фахівця з запобігання конфліктам: інтенсивність, продуктивність та ефективність. Готовність майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності представлена у вигляді інтегральної характеристики особистості, окремими параметрами якої є: мотиваційно-ціннісний, змістово-теоретичний, процесуально-практичний, особистісний компоненти. За кожним із визначених та охарактеризованих компонентів розроблено відповідні критерії (мотиваційний, гносеологічний, процесуальний, особистісний) та показники сформованості. Підсумовано, що лише у сукупній взаємозалежності зазначені компоненти можуть забезпечити високий рівень готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності.

Ключові слова: *готовність до запобігання конфліктам; структура готовності до запобігання конфліктам; критерії готовності до запобігання конфліктам; превентивна діяльність юриста.*

ЖДАНЮК Анна Васильевна. СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ К ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена определению и обоснованию структуры готовности будущих юристов к предотвращению конфликтов в профессиональной деятельности. Выяснены общие характеристики деятельности специалиста по предотвращению конфликтов: интенсивность, продуктивность и эффективность. Готовность будущих юристов к предотвращению конфликтов в профессиональной деятельности представлена как интегральная характеристика личности, составляющими которой являются: мотивационно-ценностный, содержательно-теоретический, процессуально-практический, личностный компоненты. По каждому из предложенных и охарактеризованных компонентов разработаны соответствующие критерии (мотивационный, гносеологический, операционный и личностный) и показатели сформированности. Подытожено, что только в совокупной зависимости эти компоненты могут обеспечить высокий уровень готовности будущих юристов к предотвращению конфликтов в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *готовность к предотвращению конфликтов; структура готовности к предотвращению конфликтов; критерии готовности к предотвращению конфликтов; превентивная деятельность юристов.*

ZHDANYUK Anna Vasylivna. THE STRUCTURE OF THE FUTURE LAWYERS' READINESS FOR THE PREVENTION OF THE CONFLICTS IN THE SPHERE OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY

The article is devoted to the determination and the theoretical basement of the structure of the readiness the future lawyers for the prevention of the conflicts in the sphere of the professional juridical activity. The general characteristics of the lawyer's activity due to the prevention of the conflicts: the intensity, the productivity and the efficiency have been determined.

On the basement of the analysis of the scientists' study the readiness of the future lawyers for the prevention the conflicts in the professional activity has been presented by means of the integral characteristic, the certain criteria of which are: the motivational and valuable, the content-theoretical, the procedural and practical, the personal components. In accordance with the determined components we have created the relevant criteria: the motivational, the procedural, the personal.

The individual components (the valuable, the cognitive, the personal) and the exponents (the personal requirement in the conflict-free cooperation, the direction to the conflictological aspects of the professional education; the correlation of the components of the motivational complex of personality that induces the students to the realization of the preventive and professional activity) of the motivational criteria have been determined.

The epistemic criteria which has appeared on the level of the theoretical and methodological professional education of the future lawyer and has been characterized of the content the professionally orientated towards the knowledge in the sphere of the juridical conflictology, the style of the student's intellection at all and it has been the oriental basement of the future preventive activity in the juridical sphere.

The assembly of the skills (the diagnostical and prognostic, the constructive and projective, and the interactive) has been determined; moreover it has been the basement of the operational criteria which are necessary for the future lawyer for the prevention the conflicts in the sphere of the professional activity.

Taking into the account that the preventive activity is impossible without the presence of the juridical sensibility to the changes which happen in the process of the acquirement of the preventive skills, the critical attitude for themselves and own activity that has been estimated the personal component of the future juridical readiness for the prevention the conflicts in the sphere of the professional activity.

To sum up only in the combined correlation the noted components could achieve the high level of the readiness of the future lawyers to the preventing of the conflicts in the sphere of the professional activity.

Keywords: *the readiness for the preventing of the conflicts; the structure of the readiness for the preventing the conflicts; the criteria of the readiness for the preventing of the conflicts; the preventive lawyer's activity.*

ЗОЛОТОВСЬКА Вікторія Сергіївна. КОМУНІКАТИВНА ПІДГОТОВКА КУРСАНТІВ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті розглянуто роль і місце вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах морського профілю на матеріалах, що висвітлювали ґенезу та основні етапи розвитку вітчизняної морської освіти. З цією метою вивчено науково-педагогічні праці вітчизняних учених, зміст наявних у історико-педагогічній науці періодизацій розвитку морської освіти на території України. Уточнено основні ознаки, специфічні риси морської освіти в Україні на кожному етапі її розвитку; виявлено роль вивчення іноземних мов у формуванні соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців морських спеціальностей; проаналізовано характер такої діяльності в системі вищих навчальних закладів морського профілю.

Ключові слова*: майбутні фахівці морських спеціальностей, іноземні мови, соціально-комунікативна компетентність, морська освіта, етапи розвитку.*

ЗОЛОТОВСКАЯ Виктория Сергеевна. КОММУНИКАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ МОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

В статье рассмотрены роль и место изучения иностранных языков в высших учебных заведениях морского профиля на материалах, которые освещали генезис и основные этапы развития отечественного морского образования. С этой целью изучено научно-педагогические труды отечественных ученых, содержание имеющихся в историко-педагогической науке периодизаций развития морского образования на территории Украины. Уточнены основные признаки, специфические черты морского образования в Украине на каждом этапе ее развития; выявлена роль изучения иностранных языков в формировании социально-коммуникативной компетентности будущих специалистов морских специальностей; проанализирован характер такой деятельности в системе высших учебных заведений морского профиля.

Ключевые слова: *будущие специалисты морских специальностей, иностранные языки, социально-коммуникативная компетентность, морское образование, этапы развития.*

ZOLOTOVSKA Victoriia Serhiivna. CADETS` COMMUNICATIVE TRAINING IN THE HISTORY OF THE MARITIME EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE

The article deals with the role and place of studying foreign languages in higher educational establishments of the maritime profile on materials highlighted the genesis and the main stages of local maritime education development. To this end, the scientific-pedagogical works of great scientists, the content of the periodization of historical and pedagogical science on the development of maritime education in the territory of Ukraine were analyzed. Attention is drawn to the attitude of time to the studying of foreign languages (from the appearance of the necessary conditions for the creation of the first forms of training of representatives of maritime professions to the present stage of development of the system of higher educational institutions marine profile).

The results of O.Tymofieieva`s scientific search are applied, in particular, it has been developed periodization for the development of the domestic marine educational period from its occurrence to the present time.

The basic signs and specific lines of marine education in Ukraine are specified at each stage of its development (the 1st stage – the end of XV – the second half of the XVIII century –the creation of the first Cossack flotilla, the beginning of the construction of Cossack ships and boats, the second stage – XVIII – the beginning of the twentieth century – creation and the development of educational institutions for the training of marine specialists, the third stage–from the first quarter to the end of the twentieth century – the Soviet period, IV stage–the end of the XX – the beginning of XXI – the modern period). The role of studying foreign languages in the specified periods was revealed.

It was found that the nature of studying foreign languages at each stage of maritime education development in Ukraine was different. .In particular, at the first stage, instead of a purposeful study of foreign languages, self-education of the seafarer was the minimum necessary for communication with foreigners in the interpersonal and professional vocabulary. At the second stage, the institutes of the marine profile of studying the Greek, Turkish, Italian, German, and French languages were organized. During the Soviet period and nowadays cadets have been studying English. The role in shaping the socio-communicative competence of future specialists of maritime specialties is determined, which is to ensure their professional training, which according to the peculiarities of their activities will communicate with representatives of different nationalities and cultures.

***Keywords**: future specialists of maritime specialties, foreign languages, social and communicative competence, maritime education, stages of development*

КОРНЮХІНА Анна Валентинівна. СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ РИТМІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ СКРИПАЛІВ ПОЧАТКІВЦЕВ

У статті автор розглядає специфіку роботи над формуванням ритмічної організації та розвитком почуття музичного ритму в класі скрипки. Визначені природні передумови для виховання і розвитку музично-ритмічного почуття. Проаналізовано способи та методи розвитку почуття ритму на початковому етапі навчання.

***Ключові слова:** музичне мистецтво, художньо-естетичне виховання, розвиток музичних здібностей, музично-ритмічне почуття.*

КОРНЮХИНА Анна Валентиновна. СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НАЧИНАЮЩИХ СКРИПАЧЕЙ

В статье автор рассматривает специфику работы над формированием ритмической организации и развитием чувства музыкального ритма в классе скрипки. Определены природные предпосылки для воспитания и развития чувства музыкального ритма. Проанализированы способы и методы развития чувства ритма на начальном этапе обучения.

***Ключевые слова:** музыкальное искусство, художественно-эстетическое воспитание, развитие музыкальных способностей, чувство музыкального ритма.*

KORNIUKHINA Anna Valentinovna. SPECIFICITY OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE RHYTHMIC ORGANIZATION OF NOVICE VIOLINISTS

The article examines the specifics of work on the formation of rhythmic organization and the development of a sense of musical rhythm in the violin class. Among the pressing problems of the present day, special attention should be paid to the increasing role of artistic and aesthetic education and development of children's abilities. Musical education is given a special role. The basics for the future of general- music and pre-professional musical development of children are laid in the early years of study.

The natural prerequisites for the upbringing and development of a sense of musical rhythm are considered. The feeling of musical rhythm, as repeatedly noted by psychologists, has in its basis a motor and emotional nature. Special studies have shown that the rhythmic experience of music is always accompanied by one or the other motor reactions.

The ways and methods of developing a sense of rhythm at the initial stage of training are analyzed. The initial development of a sense of rhythm should go in direct connection with the formation of performing skills.

***Keywords:** musical art, artistic and aesthetic education, development of musical abilities, sense of musical rhythm.*

КОСТОЛОВИЧ Тетяна Василівна. ЗМІСТОВІ ТА СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Статтю присвячено з'ясуванню змістових і структурних особливостей професійної комунікативної компетентності студентів-філологів. На основі аналізу літератури з проблеми запропоновано опис авторської моделі професійної комунікативної компетентності, яка відповідає інтегративному змісту цього складного лінгводидактичного поняття і відображає основні структурні елементи; визначено їх взаємозв'язок і взаємообумовленість.

***Ключові слова:** професійна комунікативна компетентність, комунікативний (предметний) та професійний блок, предметні компетентності та субкомпетентності.*

КОСТОЛОВИЧ Татьяна Васильевна. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ

Статья посвящена определению содержательных и структурных особенностей профессиональной коммуникативной компетентности студентов-филологов. На основе анализа литературы по проблеме исследования предлагается описание авторской модели профессиональной коммуникативной компетентности, отвечающее интегративному содержанию этого сложного лингводидактического понятия и отражающее основные структурные элементы; определяется их взаимосвязь и взаимообусловленность.

Ключевые слова: *профессиональная коммуникативная компетентность, коммуникативный (предметный) и профессиональный блок, предметные компетентности и субкомпетентности.*

KOSTOLOVYCH Tetiana Vasylivna. CONTENT AND STRUCTURAL FEATURES OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCTE OF STUDENTS-PHILOLOGISTS

The article deals with the elucidation of the content and structural features of professional communicative competence of students-philologists. Based on analysis of literature on the problem the description of the author's model of professional communicative competence that corresponds integrative content of this complex linguodidactic concept and reflects the basic structural elements is offered; their relationship and interdependence are defined. Two relatively independent units, such as communicative and professional, were singled out in the structure. It is proved that in the study of modern Ukrainian literary language the forming of communicative competence as subject occurs. Identifying the components of communicative competence unit is done based on continuity between secondary schools and higher educational establishments as professional communicative competence is seen as a higher level of communicative competence. The language (subject)competence with its phonetic and pronouncing, graphic, spelling, vocabulary, phraseology, syntax and punctuation subcompetences were singled out in this unit; speech (subject) competence, which includes text creational (dialogue, monologue, competence in writing), reading, competence in listening, speaking; activity (stylistic, tactical, strategic); sociocultural. Forming competences and subcompetences occurs in the process of lectures, practical classes, seminars and extracurricular linguistic work. The professional unit includes terminological, technological, research, information and communication competences. It was found that the feature of this unit is its interdisciplinary nature, as basic competences are formed in process of learning of all subjects. The technological competence, which provides students the ability to conduct effective professional communication in various fields is identified as the most challenging and important for the development of specialist. It is proved that all components are closely linked and their successful forming is possible only considering those links.

Keywords: *professional communicative competence, communicative (subject) and professional unit, subject competences and subcompetences.*

КРІВШЕНКО Ліна Миколаївна. ЕВРИСТИЧНЕ НАВЧАННЯ: СУТНІСТЬ І ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

У статті висвітлено результати аналізу наукових думок щодо сутності та змістових характеристик інноваційного евристичного навчання як такого, що зорієнтоване на підготовку фахівців-самореалізаторів з високим рівнем чітко визначених фахових умінь і здібностей, здатних оперативно вирішувати проблеми й постійно створювати якісні освітні продукти, реалізовувати нові освітні стратегії на практиці. Виокремлено проблеми, над реалізацією яких працюють сучасні наукові школи евристичного навчання.

Ключові слова: *евристика, евристичне навчання, творча діяльність, евристична діяльність, самореалізація, евристична освітня ситуація, освітній продукт, евристичний тип освіти.*

КРИВШЕНКО Лина Николаевна. ЭВРИСТИЧЕСКАЯ УЧЕБА: СУЩНОСТЬ И СМЫСЛОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

В статье отражены результаты анализа научных мыслей относительно сущности и смысловых характеристик эвристической учебы как таковой, что сориентирована на подготовку специалистов-самореализаторов с высоким уровнем четко определенных профессиональных умений и способностей, способных оперативно решать проблемы и постоянно создавать качественные образовательные продукты, реализовывать новые образовательные стратегии на практике. Выделены проблемы, над реализацией которых работают современные научные школы эвристической учебы.

Ключевые слова: *эвристика, эвристическая учеба, творческая деятельность, эвристическая деятельность, самореализация, эвристическая образовательная ситуация, образовательный продукт, эвристический тип образования.*

KRIVSHENKO Lina Mykolaivna. HEURISTIC STUDIES: ESSENCE AND SEMANTIC DESCRIPTIONS

This article enlightens the results of the analyses of scientific ideas as for the main point of innovational heuristic learning and its content characteristics as one which is oriented on the specialist-self –realizators with the high level professional abilities and skills and who are able to solve the problems immediately and create qualitative educational products, realize new educational strategies in practice.

In the modern foreign and home pedagogy there is a paradigm of innovational heuristic learning based on the investigations of K. Rodgers, A.Maslow and some other schools of heuristic learning and the problem, which these schools are realizing, are also outlined. Analyses of scientific sources shows that different sciences interpret the term «heuristic» differently but there is no doubt that heuristic is closely connected with creative activity and it is something new, unique, unforseen and it is not ordinary. There are some approaches to the definition of the term «heuristic learning». But this notion is connected with creative learning activity of the students and schoolchildren and it is targeted on the discovering of new knowledge, one own educational lines building, creative self-realization of the person and his creation of his own materialized educational products.

Foreign and home scientists (S. Kul'nevich, A. Maslow, K. Rodgers, H, Skovoroda, V. Sukhomlynskiy, A. Khutorskiy and others) believe that creative self-realization of the person is a basis for heuristic learning because

the theory of self-realization defines person's freedom and creativity to be the most important points in the growing of essential strength of the person.

The central point of heuristic learning, which is oriented on the leading aim of education - self-realization of creative potential of a person, is its creative and independent activity. From our point of view, heuristic learning is valuable because while using it not only a student grows but the teacher as well, as his mental and investigating abilities become better and he is more interested in teaching and upbringing activity.

Heuristic learning becomes a priority in professional pedagogical education and is realized through the forming of knowledge, abilities and skills with the help of heuristic dialogical interaction.

Keywords: *heuristic, heuristic learning, creative activity, self-realization, heuristic educational situation, educational product, heuristic type of education*

САМКО Алла Миколаївна. КРИТЕРІЇ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ НАУКОВОЇ ШКОЛИ С. ГОНЧАРЕНКА

У статті розглянуто й узагальнено теоретичні підходи до визначення сутності понять «критерій», «систематизація». Проведено критичний та порівняльний аналіз дисертаційних праць представників наукової школи С. Гончаренка. Автором здійснено класифікацію дисертацій за критеріями систематизації (напрям спеціальності, науковий рівень, роки захисту, зміст предмету, провідні напрями дослідження). Акцентовано увагу на багатогранності тематики досліджень науковців, що є провідною ознакою наукової школи академіка Семена Гончаренка.

Ключові слова: *С. Гончаренко, критерії, систематизація, наукова школа, дисертаційні дослідження.*

САМКО Алла Николаевна. КРИТЕРИИ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ С. ГОНЧАРЕНКА

В статье рассмотрены и обобщены теоретические подходы к определению сущности понятий «критерий», «систематизация». Проведен критический и сравнительный анализ диссертационных работ представителей научной школы С. Гончаренка. Автором осуществлена классификация диссертаций по критериям систематизации (направление специальности, научный уровень, года защиты, содержание предмета, ведущие направления исследования). Акцентировано внимание на многогранности тематики исследований ученых, что является ведущим признаком научной школы академика Семена Гончаренко.

Ключевые слова: *С. Гончаренко, критерии, систематизация, научная школа, диссертационные исследования.*

SAMKO Alla Mykolaivna. SYSTEMATIZATION CRITERIA OF THE DISSERTATION RESEARCHES OF THE S. GONCHARENKO'S SCIENTIFIC SCHOOL

The analysis of the dissertations provides the objective indexes of general level of various science fields and its separate disciplines, and also the formation of quantity and quality of scientific personnel in science and education, as well as the scale, rate and trends. The dissertation research shows the scientific maturity of the scientist, it is a proven demonstrating form of the research opinion and characterizes the science development.

This article has made a comparative analysis of dissertation works of the S. Goncharenko's scientific school representatives and systematized them by the following criteria: research directions, scientific level, years of defence, content of research subject.

The article reviews and summarizes the theoretical approaches to defining the essence of the concepts of «criteria» and «systematization». A critical and comparative analysis of dissertation works of the S. Goncharenko's scientific school representatives is conducted. There has been analyzed the number of dissertations by their defence years in order to investigate the dynamics of writing theses under the supervision of S. Goncharenko. The dissertations were divided by the directions of researches and scientific level. The abstracts of dissertations and the contents of their subjects were considered. The actual issues of the dissertation works were distinguished by leading directions. The attention is focused on the diversity of the scientists' research themes as a leading feature of the Academician Semen Goncharenko's scientific school.

There was determined that in the Academician S. Goncharenko's scientific school from 1970 till 2010 86 theses were defended by 4 research directions such as: «Theory and History of Education», «Theory and Methods of Professional Education», «Methods of Teaching Physics» and «Theory of Teaching». The analysis of the dissertation researches by the time criterion showed that the most productive periods were in 1995 and 1997, when 10 and 9 theses were defended respectively. There was determined that in their works the scholars mostly investigated as the subject the theoretical, methodological and methodical basis of: organization of teaching, students' knowledge integration, didactic differentiation, didactic training of future engineer-teachers. There were revealed the dissertation researches themes of the S. Goncharenko's scientific school scholars on the base of an analysis of the leading directions: the secondary and higher education didactics issues; peculiarities of the use of visual aids in teaching; the issue of managerial activities in secondary educational institutions; the problem of cognitive activity formation; the peculiarities of pedagogical staff professional training.

Key words: *criteria, systematization, scientific school, dissertation research.*

СОРОКВАШИН Сергій Володимирович. СТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ОДНА З ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

На сучасному етапі підготовка кваліфікованих робітників для будівельної галузі базується на формуванні в них низки компетентностей, серед яких чільне місце посідає інформаційно-комунікаційна як складова професійної компетентності. У статті визначено комплекс необхідних і достатніх педагогічних умов формування інформаційно-комунікаційної компетентності. Автором проаналізовано проблему створення інформаційно-освітнього середовища як одну з педагогічних умов ефективного формування зазначеної компетентності.

Ключові слова: *кваліфікований робітник, інформаційно-комунікаційна компетентність, педагогічні умови, інформаційно-освітнє середовище, професійна компетентність, навчально-виробничий процес.*

СОРОКВАШИН Сергей Владимирович. СОЗДАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ОДНО ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ СТРОИТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ

На современном этапе подготовка квалифицированных рабочих для строительной отрасли базируется на формировании у них ряда компетентностей, среди которых важное место занимает информационно-коммуникационная как составляющая профессиональной компетентности. В статье определен комплекс необходимых и достаточных педагогических условий формирования информационно-коммуникационной компетентности. Автором проанализированы проблемы создания информационно-образовательной среды как одно из педагогических условий эффективного формирования указанной компетентности.

Ключевые слова: *квалифицированный рабочий, информационно-коммуникационная компетентность, педагогические условия, информационно-образовательная среда, профессиональная компетентность, учебно-производственный процесс.*

SOROKVASHIN Sergiy Volodymyrovych. THE CREATION OF INFORMATIVE AND EDUCATIVE SURRAUNDING AS ONE OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF OPERATION OF THE INFORMATIVE AND THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE EXPERTS IN THE BUILDING INDUSTRY

Setting in motion the competent approach into the education training process of the vocational Ukrainian education represent sense one of the leading directions of updating the process of education. Teaching the building experts is based on the series of competence, where the informative and communicative competence takes the leading position. The building profession require the knowledge of modern technologies, professional skills. However, the formation of the skills of future building experts being out of computer competence is only the narrow part of their education, whose vocational training includes the following fields.

The system of forming informative and communicative competence of future experts in the building industry we see the unity of interacting components: motivational, cognitive, activity and creative. It is possible to provide a differentiated development of each of the components in the context of forming informative and communicative competence of future experts of the building industry in the teaching process. At this stage of our research we put forward a hypothesis that this is best be done at the expense of those factors that will effectively influence the formation and development of all components of information and communication competence of future specialists as a component of the formation of their professional competence, and therefore this formation will be successful in the implementation of the following complex of pedagogical conditions. One of them is the formation of needs to acquire information and communication competence through the organization of activities of students in the information educational environment of the institution.

It is necessary to represent the development of every elements of education in the contexts of the informative and communicative competence. Our survey shows that the best way to relays this process is the use of the factors which influence the development of the future building experts. The information surrounding includes telecommunication programming and technical means and the rules of their supporting, administration and use.

Keywords: *skilled worker, ICT competence, pedagogical conditions, educational environment, professional competence, training and production process.*

ФЕСЕНКО Оксана Сергіївна. ІНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розкрито особливості створення інтелектуально-творчого освітнього середовища у процесі вивчення природничих дисциплін з метою підвищення ефективності формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах педагогічного коледжу; зазначено сучасні наукові підходи (цілісний, системний, синергетичний, індивідуальний та особистісно-орієнтований), які уможливлюють здійснення поставленої мети – формування

методичної компетентності майбутнього вчителя; розкрито мету, зміст і методи введення в освітній процес педагогічного коледжу спецкурсу «Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів на основі розвитку цілісного мислення під час вивчення дисциплін природничого циклу», предметних гуртків, творчої лабораторії з вивчення природничих дисциплін.

***Ключові слова**: методична компетентність майбутнього вчителя початкової школи; інтелектуально-творче освітнє середовище; процес вивчення природничих дисциплін; спецкурс, предметні гуртки, творчі лабораторії.*

ФЕСЕНКО Оксана Сергеевна. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛІН

В статье раскрыты особенности создания интеллектуально-творческой образовательной среды в процессе изучения дисциплин естественного цикла с целью повышения эффективности формирования методической компетентности будущего учителя начальной школы в условиях педагогического колледжа; определены современные научные подходы (целостный, системный, синергетический, индивидуальный, личностно-ориентированный), наиболее эффективные для достижения поставленной цели - формирования методической компетентности будущего учителя; определены цели, содержание, методы введения в образовательный процесс педагогического колледжа спецкурса «Формирование методической компетентности будущих учителей начальных классов на основании развития целостного мышления во время изучения дисциплин естественного цикла», предметных секций, творческих лабораторий по изучению естественных дисциплин.

***Ключевые слова:** методическая компетентность будущего учителя начальной школы; интеллектуально-творческая образовательная среда; процесс изучения дисциплин естественного цикла; спецкурс, предметные секции, творческие лаборатории.*

FESENKO Oksana Serhiivna. INTELLECTUAL AND CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS THE MEANS OF FORMING THE METHODOLOGICAL COMPETENCE FUTURE TEACHERS NATURAL SCIENCE DISCIPLINES

This article reveals the peculiarities of creating the intellectual and creative educational environment in the process of studying natural disciplines in order to increase the effectiveness of the formation of the methodological competence of future elementary school teachers in the conditions of the pedagogical college. Among the modern scientific approaches allowing to achieve such goal as the formation of the methodological competence of the future teacher, there are the following approaches, such as holistic and systemic approaches (which ensure the formation of future teachers of natural disciplines of integrated natural and scientific picture of the world), synergetic (which justifies the creation of the intellectual and creative environment as a potential opportunity for further self-organization and the complication of the academic subgroup as an open microsystem), individual (which allows in the conditions of the collective educational work for each student in his own way to learn the educational material of a certain level, reveals a wide perspective to carry out the individual research work) and learner-centered (which is based on the provision that the student's personality is at the center of the educational process, the approach turns the teacher's role into a consultative one with the activation of the self-cultivation and self-education processes, the education is aimed at the formation of an individually unique and harmoniously developed personality of the student) approaches.

The article reveals the peculiarities of introducing a special course «The formation of the methodological competence of future elementary school teachers on the basis of the development of the holistic thinking while studying natural science disciplines» in the educational process of the pedagogical college. The special course is aimed at updating, systematizing, improving, extending the acquired natural knowledge in botany, zoology, anatomy, geography, physics, astronomy, chemistry; eliminating «white spots» of a low level of the natural preparation during the period of study at school by mastering the system of integrated knowledge. In addition, students will be able to master the methods of the educational and cognitive activity, the development of value orientations in various spheres of life and environmental practice; the formation of the integrated knowledge, a modern holistic picture of the world on the basis of deep interdisciplinary connections. The introduction of activity clubs on natural science disciplines is aimed at deepening the study of individual questions, topics, sections within a certain natural discipline; forming a steady interest in the study of the natural science disciplines; forming the ability to model natural phenomena; improving skills of practical activities with objects of nature; forming scientific and research skills in the implementation of tasks of practical direction, etc.

The introduction of a creative laboratory for the study of natural disciplines provides the participation of future elementary school teachers in research work under the guidance of teachers of natural disciplines of the college, teachers of the university.

Keywords: *methodological competence of future elementary school teachers; intellectual and creative educational environment; process of studying natural disciplines; special course, activity clubs, creative laboratories.*

Шановні науковці!

Здійснюється підготовка до друку чергового випуску збірки наукових праць «Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» (на комерційній основі), який внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук. Збірник зареєстровано в міжнародній наукометричній базі Google Scholar.

ВИМОГИ ДО СТАТЕЙ, ЯКІ БУДУТЬ НАДХОДИТИ ДО РЕДАКЦІЇ

Вимоги до оформлення:

Стаття повинна бути написана українською, англійською або російською мовою, з дотриманням наукового стилю та без мовних помилок.

Електронний варіант статті в редакторі Word – 2003, шрифт Times New Roman, збереження у форматі doc або rtf українською, російською чи англійською мовами.

Текст на аркуші А – 4, розмір шрифту 14, інтервал 1,5 пт; поля: зліва – 30 мм; праворуч – 15 мм; знизу і зверху – 25 мм.

Обсяг статті не менше 0,5 друк. аркуша (10–12 сторінок).

Розміщення на сторінці:

У лівому верхньому кутку: УДК. В правому верхньому кутку: прізвище, ім'я та по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи, електронна адреса.

Через один інтервал по центру великими літерами та жирним шрифтом – назва статті.

Посилання у тексті робляться у квадратних дужках [1, с. 5].

Через 1 рядок після тексту розміщується слово СПИСОК ДЖЕРЕЛ та подається список використаних джерел (в алфавітному порядку) відповідно до загальноприйнятих вимог до бібліографічного опису наукової літератури (див. журнал «Бюлетень ВАК України». – 2009. – № 5).

Далі через рядок після бібліографії в алфавітному порядку подається слово REFERENCES та список використаних. Прізвища авторів, назви джерел (книг, журналів, конференцій, статей тощо) транслітеруються латиницею, а в квадратних дужках подається переклад назв англійською мовою. Іноземні джерела, укладені латиницею, залишаються без змін (за стандартом APA 5th (www.apastyle.org).

Відомості про автора українською та англійською мовами (прізвище, ім'я, по батькові, посада, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи) подаються без скорочень.

Наукові інтереси (українською та англійською мовами) – обов'язково.

Далі через рядок великими літерами назва статті розмір (кегль) 14 пт, анотація та ключові слова (5–10) – українською та російською мовами, міжрядковий інтервал 1, розмір (кегль) 12 пт,

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:

Педагогічні науки

Випуск 159 (2017)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15526-4098Р від 19.06.2009 р.
«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки»

СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підписано до друку 25.09.2017 р.

Формат 60x84 $^{1}/_{i_6}$. Папір офсетний. Друк різограф.

Ум. др. арк. 34,05. Тираж 300. Замовлення № 6422.

Друк з оригінал-макету замовника

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
Центральноукраїнського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кропивницький, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 28 59 84.
Fax.: (0522) 24 85 44
E-Mail.: **mails@kspu.kr.ua**